



CULTURE GIOVANI*Li*

PENSARE AL FUTURO

PERCORSI DI ORIENTAMENTO
ALLE SCELTE POST-DIPLOMA

a cura di Amalia Caputo

FrancoAngeli 

CULTURE GIOVANILI

Collana diretta da **Enrica Amato** e **Lello Savonardo**

La collana intende focalizzare l'attenzione sulle dimensioni più significative che investono la condizione giovanile, soffermandosi su mutamenti sociali, linguaggi culturali e processi comunicativi che caratterizzano le nuove generazioni nelle società contemporanee. Il focus si concentra, in particolar modo, sulle diverse forme di produzione, fruizione e consumo culturale che contribuiscono alla costruzione sociale dell'immaginario collettivo e dell'immaginazione individuale. La creatività giovanile nutre la produzione culturale, ma anche l'economia, liberando e promuovendo l'effervescenza artistica, determinando significativi momenti di aggregazione, generando innovazione e animando le risorse produttive e lo sviluppo economico. Tali dimensioni sono strettamente connesse alla condizione sociale, ai valori, alle opinioni, alle istanze, alle pratiche e ai comportamenti delle nuove generazioni, oltre che alle diverse forme di disagio e di devianza. Inoltre, l'evoluzione tecnologica muta profondamente il loro rapporto con gli istituti tradizionali della cultura, nonché l'approccio alla conoscenza, alla socialità e alla partecipazione civile e politica. Attraverso i media digitali, i giovani esprimono nuovi linguaggi, inedite forme di comunicazione e di partecipazione alla vita pubblica. Studiare le forme espressive giovanili permette di analizzare e interpretare le principali trasformazioni sociali e culturali della contemporaneità. La collana intende accogliere pubblicazioni incentrate su tali temi anche in intesa con enti, istituti di ricerca e istituzioni pubbliche che svolgono attività sui giovani e per i giovani.

I volumi pubblicati sono selezionati dalla direzione di collana e successivamente sottoposti a una procedura di valutazione e accettazione di "double-blind-peer-review" (doppio referaggio anonimo).

Comitato scientifico: Luigi Amodio (*Museo Città della Scienza di Napoli*), Adam Arvidsson (*Università degli Studi di Napoli Federico II*), Giovanni Boccia Artieri (*Università degli Studi di Urbino Carlo Bo*), Sergio Brancato (*Università degli Studi di Napoli Federico II*), Annalisa Buffardi (*Istituto Indire*), Carlo Buzzi (*Università di Trento*), Amalia Caputo (*Università degli Studi di Napoli Federico II*), Iain Chambers (*Università degli Studi di Napoli L'Orientale*), Folco Cimagalli (*Università Lumsa di Roma*), Stefano Consiglio (*Università degli Studi di Napoli Federico II*), Franco Crespi (*Università degli Studi di Perugia*), Linda De Feo (*Università degli Studi di Napoli Federico II*), Cristiano Felaco (*Università degli Studi di Napoli Federico II*), Paolo Gerbaudo (*King's College London*), Alex Giordano (*Università degli Studi di Napoli Federico II*), Francesca Ieracitano (*Università di Roma Sapienza*), Derrick de Kerckhove (*Università di Toronto*), Carmen Leccardi (*Università degli Studi di Milano-Bicocca*), Rosanna Marino (*Università degli Studi di Napoli Federico II*), Marco Martiniello (*Università di Liegi*), Mario Morcellini (*Università di Roma Sapienza*), Antonio Noto (*Nota Sondaggi*), Donatella Pacelli (*Università Lumsa di Roma*), Mirella Paolillo (*Università degli Studi di Napoli Federico II*), Maria Cristina Pisani (*Forum Nazionale Giovani*), Gabriella Punziano (*Università degli Studi di Napoli Federico II*), Marita Rampazi (*Università di Pavia*), Francesca Sartori (*Università di Trento*).

FrancoAngeli



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

<https://www.francoangeli.it/autori/21>

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

CULTURE GIOVANILI

PENSARE AL FUTURO

PERCORSI DI ORIENTAMENTO
ALLE SCELTE POST-DIPLOMA

a cura di Amalia Caputo

FrancoAngeli 

ISBN 9788835128212
ISBNe 9788835154129

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Premessa , di <i>Enrica Amaturo</i>	pag.	7
1. Orientare, orientarsi al futuro , di <i>Amalia Caputo e Lucia Fortini</i>	»	9
2. L'orientamento nella transizione scuola-università-lavoro: dallo stato dell'arte alle prospettive future , di <i>Anna Grimaldi</i>	»	14
3. L'orientamento scolastico nel PNRR per il contrasto alla povertà educativa. Una riflessione sulle capacità di agency e di empowerment dei minori , di <i>Giuseppe Gargiulo e Antonella Berritto</i>	»	32
4. L'orientamento scolastico tra prospettive evolutive e impatti trasformativi esogeni , di <i>Miriam Di Lisio e Rosa Sorrentino</i>	»	52
5. I PCTO: appunti e spunti di riflessione , di <i>Donatella Poliandri</i>	»	74
6. Immaginare il futuro. Orientamenti tecnologici , di <i>Annalisa Buffardi</i>	»	89
7. Social media: nuove sfide e opportunità per l'orientamento universitario , di <i>Dario De Notaris</i>	»	106

8. Il PCTO come strumento di formazione multi-obiettivo. Il caso di Ischia, di Luigi delle Cave e Lucia Esposito	pag.	128
Gli Autori	»	149

Premessa

di *Enrica Amaturò*

Il volume *Pensare al futuro* si colloca all'interno di un ampio e recente dibattito sulle azioni che accompagnano i giovani nelle scelte di vita e professionali e sul ruolo che il mondo della formazione e dell'istruzione ha nell'orientare a queste scelte.

Un tema non nuovo, ma al quale solo di recente è stata riconosciuta una centralità nelle prospettive future non solo individuali, ma - e soprattutto - collettive. Sollecitare i giovani ad una scelta consapevole che risponda alle attitudini e alle potenzialità individuali significa contribuire in modo consistente a ridurre la dispersione scolastica e universitaria e, quindi, favorire l'accesso alle opportunità lavorative e limitare il fenomeno dei NEET.

Si diceva, un tema non nuovo se si pensa che in Italia già dagli inizi del 2000, sotto la spinta delle direttive europee, il mondo della formazione - scuola ed università - ha posto al centro lo sviluppo di nuove competenze non basate solo sull'acquisizione di conoscenza, ma orientate ad affiancare le giovani generazioni nella scelta e nello sviluppo delle proprie capacità. Iniziative del mondo della scuola e del mondo accomunate dal superamento della formazione frontale ma che si sono connotate per lungo tempo come episodiche e tra loro spesso scollegate. Solo di recente si è trovato un accordo tra coloro che a vario titolo si occupano di orientamento sulla necessità della ideazione di un sistema di azioni che, a partire dalle caratteristiche individuali, indirizzi lo studente alla messa a punto di un progetto di vita professionale che sia consapevole e coerente con le proprie aspirazioni ed aspettative di vita. Un sistema che chiama alla cooperazione tra scuola, università e mondo del lavoro. Ed è in questa direzione che, sotto la spinta dell'Unione Europea, sta procedendo la riforma del sistema scolastico pre-

vista dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) in materia di orientamento¹.

Questo volume parte da qui. Con uno sguardo attento sull'attuale contesto sociale, culturale ed economico si raccontano, da differenti angolazioni e avanzando ipotesi, i percorsi possibili che possono favorire e agevolare le scelte future dei giovani. Esperienze a confronto che sapientemente messe in connessione forniscono un quadro complesso ma coerente della centralità dell'orientamento nella costruzione dei possibili futuri individuali e sociali. Così, oltre a considerare i presupposti teorico-culturali dell'orientamento e dell'organizzazione modulare della didattica, si offrono indicazioni su alcune delle procedure di concretizzazione di specifiche proposte innovative.

¹ Tra le azioni previste, la riforma del reclutamento dei docenti e dell'istruzione tecnico-professionale connessa al sistema di formazione professionale terziaria (ITS Academy), l'istituzione della Scuola di alta formazione per il personale scolastico, la valorizzazione delle discipline STEM (scientifiche, tecnologiche, ingegneristiche, matematiche) e delle competenze digitali e, infine, l'intervento straordinario per la riduzione dei divari e della dispersione scolastica.

1. *Orientare, orientarsi al futuro*

di *Amalia Caputo e Lucia Fortini*

La scelta del *futuro*, di un'occupazione o di un percorso di studi universitario, è il momento che per un giovane segna l'inizio del passaggio all'età adulta. Per uno studente che si affaccia al diploma, rappresenta spesso una fase critica della vita, una scelta dinanzi alla quale si trova impreparato e smarrito e dove, per questo motivo, il sostegno da parte degli adulti risulta essenziale e doveroso. Ciò rende l'orientamento alle scelte future dei giovani una parte integrante del processo educativo e formativo: l'orientamento è, infatti, da considerarsi come il percorso che supporta gli studenti a prendere coscienza di sé e far fronte in modo consapevole alle scelte che si trovano ad affrontare in particolari fasi di transizione della loro vita. Oltre che esporre in cosa consiste ciascuna professione o quali sono i percorsi di studio più idonei a svolgerla, è necessario sollecitare il giovane ad intraprendere percorsi di conoscenza e competenza – e quindi future scelte professionali - più adeguati ai suoi interessi ed alle sue attitudini.

L'orientamento nelle scuole è dunque una tappa imprescindibile per il raggiungimento del progetto personale e di carriera di un giovane e per questo motivo deve configurarsi come un processo continuativo che lo accompagna nelle fasi di transizione in cui egli è chiamato a fare scelte di vita importanti. Ma perché sia efficace è necessario che si configuri come ambito di cooperazione tra i diversi attori e i diversi mondi che concorrono alla formazione e all'educazione del giovane, scuola, università, famiglia, mondo del lavoro, territorio, istituzioni, aziende, in altre parole, un sistema integrato di orientamento.

Eppure, in Italia per lungo tempo l'orientamento è stato pensato come un'azione estemporanea e poco strutturante del percorso educativo e dove i differenti agenti di formazione – scuola e università – agivano in modo episodico, percorrendo strade autonome e spesso parallele.

Solo di recente, e in modo più incisivo a seguito della riforma dell'orientamento disegnata dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, si è riconosciuta la centralità dell'orientamento nella formazione, come processo sistematico e coordinato di interventi che pone al centro il giovane e le sue attitudini e lo accompagna nella elaborazione del suo progetto di vita personale e professionale.

Ma non è esclusivamente una questione che riguarda il singolo studente. Indirizzare ad una scelta consapevole significa soprattutto agire su un piano individuale ma in una prospettiva sociale, significa immaginare una società futura che, sulla base delle sollecitazioni dell'Unione europea, contrasta l'abbandono scolastico e la dispersione universitaria, limita la distanza tra scuola e realtà socioeconomiche e il *mismatch* tra formazione e lavoro e, quindi, riduce il fenomeno dei *Not in Education, Employment or Training*.

Ed è su queste basi che si fonda il presente volume. Nato con l'obiettivo di sollecitare una riflessione sui modi di progettare, sviluppare, analizzare, monitorare e valutare interventi nell'ambito dell'educazione e della formazione rivolti all'orientamento delle scelte di vita dei giovani, vuole essere uno strumento per quanti, addetti ai lavori, famiglie, giovani sono coinvolti a vario titolo nelle scelte di vita e professionali degli studenti delle scuole superiori.

La sollecitazione è partita dal progetto Sperimenta, Forma e Orienta¹. Nato nell'ambito del Programma Scuola Viva della Regione Campania e coordinato dal Dipartimento di Scienze Sociali della Federico II, S.F.oR.A. ha avuto come obiettivo la progettazione, la validazione e la disseminazione di percorsi sperimentali di orientamento negli Istituti Superiori di secondo grado coinvolti nel programma Scuola Viva. Nello specifico, si è inteso sostenere e orientare a una scelta consapevole dei percorsi formativi universitari da parte degli studenti delle scuole secondarie superiori a rischio di dispersione formativa campane e contemporaneamente, di favorire l'istituzionalizzazione di pratiche di orientamento dapprima nelle scuole coinvolte nel programma attraverso attività di formazione, co-progettazione e realizzazione di percorsi sperimentali ed innovativi di orientamento pre-universitario e, successivamente in tutte le scuole superiori del territorio nazionale grazie alle potenzialità offerte dai *Massive Open Online Courses* della piat-

¹ Il progetto, voluto dall'Assessore Regionale all'Istruzione, Politiche Sociali, e Giovani della Regione Campania Lucia Fortini e coordinato da Amalia Caputo della durata triennale, ha visto coinvolti come destinatari diretti circa 60 docenti e 800 studenti delle scuole superiori campane e, grazie al MOOC, e come destinatari indiretti 200 docenti e 5000 studenti. Per una reportistica dettagliata degli esiti del progetto si rimanda al volume A. Caputo, *Tra Scuola e Università. Sperimentare, formare e orientare alle scelte post-diploma*, FrancoAngeli, Milano, 2023.

taforma Federic@Weblearning dell'Università Federico II. In questo modo è stato possibile realizzare materiali formativi *open access* sull'orientamento diacronico-formativo utilizzabili dalle scuole per la realizzazione di buone pratiche di orientamento formativo che siano trasferibili. A partire dalle evidenze empiriche del progetto (A. Caputo, 2023) e alla luce delle direttive europee e nazionali in tema di orientamento², si è sentita la necessità di raccogliere in un unico testo esperienze e punti di vista di studiosi, accademici e non accademici che a vario titolo abbiano compiuto studi in questo ambito, convinti che l'eterogeneità bene si coniuga con un fenomeno sociale dai risvolti così eterogenei. È un confronto nuovo su tematiche che, di volta in volta, sono sempre più innovative e che, per questo, necessitano di riflessioni da più punti di vista.

Il risultato è un volume che presenta contributi organizzati in modo da coadiuvare la riflessione sull'orientamento nell'ambito dell'educazione e della formazione con il fine di contrastare la dispersione scolastica, l'esclusione sociale e lavorativa e favorire il dibattito sui possibili modelli di analisi.

Seguendo questa logica, il primo contributo di Anna Grimaldi getta le basi alla riflessione sul ruolo dell'orientamento, tra passato e futuro, con specifici riferimenti alla transizione scuola-università-lavoro ed un affondo tra domanda e offerta di orientamento nelle scuole superiori.

Il saggio che segue affronta nel dettaglio l'orientamento come strumento di contrasto alla povertà educativa; Antonella Berritto e Giuseppe Gargiulo dopo aver definito e delineato nel dettaglio la povertà educativa ed aver esposto quanto degli schemi del passato rientrano nei nuovi schemi di orientamento, provano sapientemente ad individuare i possibili futuri percorsi per contrastare l'abbandono scolastico ed universitario.

Ma quali sono i modelli a cui si fa riferimento in Italia e in Europa quando si parla di Orientamento? A questa domanda danno una risposta Miriam Di Lisio e Rosa Sorrentino, le quali nel loro saggio ripercorrono la storia e le caratteristiche dei percorsi di orientamento in Italia, evidenziandone i processi evolutivi. Un particolare focus di riflessione viene dedicato alla Regione Campania, un contesto caratterizzato da una presenza importante di giovani, ma con tassi di dispersione scolastica e disoccupazione giovanile più alti d'Italia, specificità che, a detta delle autrici, consentono di cogliere le relazioni tra le principali complessità territoriali, i percorsi scolastici e di orientamento e le esperienze virtuose.

Quando si affronta il tema dell'orientamento alle scelte post diploma non si può prescindere dal parlare di lavoro, o meglio del rapporto tra mondo della formazione e mondo del lavoro. Donatella Poliandri nel suo saggio

² <https://www.governo.it/it/approfondimento/pnrr-gli-obiettivi-e-la-struttura/16702>

parte da qui: concentrando la riflessione sul passaggio dalla scuola al lavoro e sul ruolo del sistema educativo-formativo nella formazione delle opportunità occupazionali dei giovani, racconta dei cambiamenti intervenuti nel passaggio dal sistema alternanza scuola lavoro ai percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento. Focus del contributo è l'impatto dei PCTO sulla formazione delle competenze, a partire dagli esiti di una ricerca valutativa longitudinale condotta nelle scuole secondarie superiori italiane; obiettivo del lavoro è l'identificazione delle buone pratiche che, in un futuro prossimo, possano contribuire al miglioramento della pianificazione del progetto di questa politica educativa.

Due i contributi che legano l'orientamento alle tecnologie digitali.

Nel saggio di Annalisa Buffardi si parla di capacità individuali e di futuro immaginato come propulsore che orienta la possibilità di cogliere le opportunità del presente, un presente anticipato a partire dalle rappresentazioni di ciò che sarà (Adam e Groves 2007; Mandich 2012): l'essenza della democrazia, il luogo dove alimentare il benessere allargato perché l'immaginazione di ciascuno rappresenta l'opportunità di una società di crescere (Appadurai 2017, p 13). In questo contesto di cambiamento culturale, e in riferimento all'orientamento, la trasformazione digitale – nei termini di networking e making digitale – diviene centrale.

Dario De Notaris si concentra sui Social Media come mezzo alternativo per l'orientamento universitario, i social media come luogo entro il quale i giovani fruiscono della cultura e 'creano' cultura, il luogo entro il quale comunicano, informano e si informano. Una opportunità di cui il mondo universitario si appropria e il cui esito è rappresentato dall'attivazione di profili sui principali canali social ai quali se ne affiancano altri, informali (micro-comunità di aiuto reciproco, soggetti commerciali, indipendenti dalle università).

Si è ritenuto, infine, di chiudere il volume con un contributo che mostrasse le quelle che vengono definite buone pratiche in un ambito specifico dell'orientamento, quello dei percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento; Lucia Esposito e Luigi Delle Cave mostrano le potenzialità dei PCTO come strumento di formazione multi-obiettivo, ci raccontano di una esperienza estendibile a diversi indirizzi di studio che potrebbe diventare un modello utile all'esplorazione di qualsiasi profilo professionale.

Ringraziamenti

Questo volume è stato pensato come un luogo entro il quale sollecitare la riflessione sulle tematiche legate all'orientamento e sulle questioni a esso

legate – il mondo della formazione, del lavoro, dei giovani – con l’obiettivo di delineare quelle che sono le prospettive future. Pertanto, un ringraziamento va alle autrici e agli autori che hanno voluto offrire la loro esperienza, le loro idee, la loro competenza per provare, in un confronto costruttivo, a delineare quello che sarà l’orientamento del futuro.

2. L'orientamento nella transizione scuola-università-lavoro: dallo stato dell'arte alle prospettive future

di *Anna Grimaldi**

1. Sull'orientamento: lo scenario di riferimento

Molteplici e da più contesti, non ultima l'attenzione legislativa e il recente PNRR¹, i segnali di cambiamento e innovazione che investono il mondo della scuola, dell'università e della formazione in tema di orientamento. Si moltiplicano le iniziative, si diversificano gli obiettivi, si ampliano i target, ma, per quanto si configuri uno scenario interessante e vario, permangono ancora molteplici nodi e problematiche di fondo che investono quanti, se pur a diverso titolo, si occupano di orientamento. In tale contesto caratterizzato da un lato da profondi mutamenti e dall'altro da una elevata turbolenza che non facilita la messa a sistema di azioni e pratiche professionali, si rinnova l'attenzione al mondo giovanile a cui sempre più precocemente e con sempre maggiore enfasi viene richiesto di agire in maniera flessibile nella gestione del sé e della propria scelta futura. La complessità di una società in continua evoluzione richiede agli individui di coniugare saperi specialistici a competenze trasversali, utilizzando così l'insieme delle risorse personali maturate nel corso della propria vita, e non solo quelle acquisite in ambienti formali. Tutto ciò impone un ripensamento del ruolo dell'istruzione e della formazione nonché sulle loro interazioni. Se orientare significa sostenere l'individuo nel prendere coscienza di sé stesso, della realtà sociale, culturale ed economica di riferimento e dei propri soggettivi modi di relazionarsi ad essa per poter porsi obiettivi di vita, oltre che professionali, aderenti al contesto e sviluppare strategie di azione che sosten-

* Anna Grimaldi è dirigente di ricerca, responsabile della struttura Inclusione Sociale dell'INAPP (Istituto Nazionale di Analisi delle Politiche Pubbliche)

¹ Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) Italia Domani, approvato dalla Commissione europea il 22 aprile 2021 è scaricabile sul sito del governo <https://www.governo.it/it/approfondimento/pnrr-gli-obiettivi-e-la-struttura/16702>

gano le scelte fatte, allora la funzione dell'orientamento si arricchisce di concetti quali progettualità, attivazione, autonomia, soggettività.

Concetti, questi, che richiamano altrettante risorse e competenze necessarie per conoscersi, decidere e progettare in maniera autonoma e consapevole il proprio futuro. Risorse che devono essere esplorate e competenze che devono essere acquisite il più precocemente possibile per salvaguardare il benessere personale ed evitare rischi di dispersione scolastica, di uscita dal sistema formativo, di collocazioni fortuite nel mondo del lavoro. In questo senso la scuola costituisce un luogo privilegiato, certamente una delle esperienze centrali nella vita dei giovani, di inserimento sociale, di partecipazione, di confronto, ma soprattutto si pone come banco di prova per la costruzione del sé, dei propri valori, dei propri modi di rapportarsi al mondo circostante, delle proprie strategie di fronteggiamento della realtà, della propria autostima, delle aspettative di efficacia, che il successo tende ad incrementare e gli insuccessi a deprimere, e, ancora, della speranza e della pensabilità del proprio futuro. Lavorare su tali dimensioni vuol dire ripensare al ruolo della scuola e ai propri compiti, anche in termini di orientamento e prevedere anche nuove funzioni e competenze per l'insegnante che si trova a gestire situazioni sicuramente più complesse e mutevoli di un recente passato. Non è più sufficiente insegnare particolari conoscenze e skill tecniche, ma è importante fondare un apprendimento che consenta al giovane di muoversi e navigare in un contesto assai mobile e incerto. In altri termini, come sottolineato spesso dalla letteratura sull'argomento, la scuola deve insegnare ad essere committenti del proprio percorso di vita o anche a essere cittadini attivi e corresponsabili. Per questo sono necessari insegnamenti che vadano oltre l'attività tradizionale per centrarsi su dimensioni personali e relazionali che favoriscono lo sviluppo di tutte quelle risorse e competenze necessarie per conoscersi, decidere, progettare, in maniera autonoma e consapevole e prefigurarsi obiettivi aderenti al contesto. E questo è tanto più urgente se consideriamo gli ultimi dati a proposito dei livelli di istruzione e dei livelli di occupabilità relativi alla condizione giovanile nel nostro Paese. Voglio qui ricordare che l'Italia è il Paese dell'UE con il più alto tasso di ragazzi tra i 15 e i 29 anni non impegnati nello studio, nel lavoro o nella formazione (i cosiddetti NEET). In Italia hanno infatti superato i 3 milioni raggiungendo quota 3.047.000: parliamo del 25,1% dei giovani italiani, con un rapporto 1 a 4 sulla popolazione complessiva. Decisamente troppi! Soprattutto se si considera che nel corso del 2020-2021 con la crisi occupazionale aggravata dal Covid, il quadro sembra ulteriormente peggiorato (Eurostat, 2022). A causa della pandemia anche la dispersione totale è aumentata notevolmente: dagli ultimi dati Invalsi (Invalsi, 2021) emerge infatti che il 23% dei giovani della fascia d'età 18-24 anni ha lasciato la

scuola prima di effettuare l'esame di Stato, oppure l'ha terminata senza acquisire competenze di base minime (nel 2019 erano il 22,1%). Questo significa che quasi uno studente su quattro ha abbandonato la scuola o l'ha terminata senza acquisire le competenze di base minime. Accanto a tali dati non meno drammatici sono quelli relativi alla dispersione inapparente che si verifica quando gli allievi, pur frequentando la scuola, non traggono dall'esperienza formativa una preparazione adeguata e, una volta finiti gli studi, sono persone che non avranno gli strumenti per affrontare il futuro con competenza e consapevolezza. Questi allievi sono regolarmente inseriti nei percorsi formativi ma hanno esiti di apprendimento al di sotto delle proprie potenzialità. Tutto ciò può portare a conseguenze estremamente negative: lo studente acquisisce il titolo di studio ma ciò non migliora le sue condizioni di vita; l'apprendere perde significato nella scala dei suoi valori con un progressivo impoverimento della società; la sfiducia nel sistema formativo e la demotivazione possono spingere ad abbandonare la scuola alimentando il fenomeno della dispersione esplicita. Analizzando i risultati delle prove Invalsi si osserva che nel 2021 in Italia, in media, il 9,5% degli studenti termina la Scuola secondaria di secondo grado con competenze di base decisamente inadeguate, 2,5% punti in più, nello svantaggio, rispetto al 2019. Crescono anche le differenze territoriali, con un valore che parte da 2,6% per il Nord, raggiunge l'8,8% al Centro fino ad arrivare al 14,8% nel Mezzogiorno. La dispersione scolastica è un fenomeno complesso e articolato, non certo facile da arginare, che comporta costi individuali e sociali elevati. Per pianificare e attuare misure di contrasto adeguate è necessario analizzarne e comprenderne le cause e i fattori che la alimentano, tra cui la totale non scolarizzazione anche ai livelli iniziali di istruzione, l'abbandono, la ripetenza, i casi di ritardo. Tutte queste forme di insuccesso scolastico generano schiere di cittadini che non hanno risorse e competenze adeguate a partecipare proficuamente alla vita sociale. E il loro numero non è affatto irrilevante! Tra le diverse cause di tale fenomeno, gli studi evidenziano, tre classi di fattori: i fattori cosiddetti *ascritti*, che fanno riferimento allo status d'origine, alla classe sociale di appartenenza e al capitale culturale; i fattori denominati *di contesto*, che fanno riferimento alla tipologia e alle caratteristiche della scuola, alla preparazione degli insegnanti e alla relazione tra insegnanti e studente, all'influenza del gruppo dei pari e i fattori denominati *individuali*, che fanno riferimento alle dimensioni più soggettive e personali, come la predisposizione allo studio, le attitudini, la motivazione, ecc. Anche i dati relativi all'istruzione terziaria non ci consolano: la percentuale di popolazione di età compresa tra i 25 e i 34 anni in possesso di un titolo di studio di livello terziario è pari al 28 per cento rispetto al 44 per cento di media nei paesi dell'OCSE. Questo divario è dovuto anche,

sebbene non esclusivamente, alla carenza di offerta di formazione professionale avanzata e di servizi di orientamento e di transizione dalla scuola secondaria di secondo grado all'Università (Fonte PNRR).

Un altro dato negativo che non può essere più trascurato è relativo al *mismatch* tra istruzione e domanda di lavoro. Circa il 33% delle imprese italiane lamentano difficoltà di reclutamento, mentre sono il 31% i giovani fino a 24 anni che non hanno un'occupazione pur cercandola. Allo stesso tempo, come sottolinea il PNRR, solo l'1,7% degli studenti terziari si iscrive a corsi di istruzione professionalizzante, che pure hanno prodotto in anni recenti esiti occupazionali significativi (più di 80 per cento di occupati a un anno dal diploma).

Alla luce dello scenario appena rappresentato e nella necessità di perseguire gli obiettivi di inclusività, di partecipazione sociale e di cittadinanza attiva, la nuova strategia 2030 apre nuovi scenari in ordine alle politiche giovanili che si caratterizzano e si dispongono in diverse direzioni (OECD, 2019):

- creare maggiori opportunità per i giovani nei settori dell'istruzione e dell'occupazione istituendo sia maggiori opportunità di apprendimento anche non formale per fronteggiare il fenomeno della dispersione scolastica sia maggiori opportunità professionali e formative a valenza internazionale;
- migliorare l'inserimento sociale e la partecipazione dei giovani alla vita della società;
- sviluppare la solidarietà tra giovani e società.

La nuova strategia è pensata in un'ottica trasversale e prevede azioni a breve, a medio e a lungo termine dirette ai principali settori che coinvolgono i giovani: istruzione, occupazione, creatività e imprenditorialità, inclusione sociale, salute e sport, partecipazione civica e volontariato. È infatti indubbio che le misure atte ad arginare i fenomeni disfunzionali appena descritti non possono essere pensate a *misura unica* ma necessitano di un'integrazione di politiche – sociali, educative, lavorative – per consentire di proporsi con percorsi, altrettanto integrati, siano essi preventivi o di recupero, personalizzati e tarati sugli specifici e personali bisogni dell'utenza.

2. Lo stato dell'arte nella pratica orientativa: un focus sulla scuola secondaria di secondo grado

“Il percorso di istruzione corrisponde alla fase di vita in cui la persona pone l'esperienza formativa al centro del proprio progetto” (Pombeni, 2008, p. 35). In questa fase che vede dipanarsi e intrecciarsi complessi cicli di vita (dall'infanzia alla preadolescenza, all'adolescenza e alla giovinezza)

i bisogni orientativi dello studente mutano e si configurano secondo pattern a volte molto differenziati. Il sistema scolastico dovrebbe quindi intercettare tali bisogni e favorire la maturazione del processo di auto-orientamento attraverso due tipologie di funzioni: una funzione implicita alla propria finalità istituzionale, cioè legata alla funzione formativa, e una funzione esplicita, rintracciabile negli interventi dedicati, programmati per influenzare l'esperienza orientativa dello studente (Grimaldi, 2012). L'azione di orientamento della scuola nei confronti dei propri studenti dovrebbe pertanto consistere nell'impiego di tipologie di intervento diversificate affinché lo studente possa sviluppare in maniera autonoma e consapevole un processo di auto-orientamento efficace. È importante che la scuola, e più in generale il contesto dell'*education*, contribuisca allo sviluppo dei pre-requisiti formativi o competenze orientative generali, necessarie all'acquisizione di una autonomia orientativa; allo sviluppo della capacità di controllo critico; allo sviluppo della capacità di definire o ridefinire il proprio percorso formativo; allo sviluppo delle competenze necessarie per pervenire a un progetto personale e professionale aderente al contesto in cui il giovane vive.

Accanto, quindi, all'insegnamento delle singole discipline che, se impostato secondo una metodologia didattica formativa e orientante, implementa quelle competenze progettuali, comunicative, relazionali, di gestione di situazioni complesse ecc., che favoriscono l'apprendimento e la partecipazione attiva negli ambienti di vita degli studenti, il sistema scolastico/formativo deve organizzare e realizzare dedicate e specifiche azioni orientative finalizzate a formare e potenziare la conoscenza di se stessi, dell'ambiente socio-economico-culturale in cui si vive e delle opportunità formative e occupazionali che questo offre per favorire consapevolezza e autonomia nelle scelte future. In tale direzione la prima funzione è connessa alla maturazione delle competenze orientative generali e trasversali, anche propedeutiche al fronteggiamento di specifiche esperienze di transizione, funzione che coincide con le finalità della didattica orientativa che costituisce parte integrante del progetto formativo dei contesti scolastici ed è di stretta competenza dei docenti. La seconda funzione ha a che fare con azioni di orientamento programmate al di là della didattica curricolare, di sostegno a esperienze di transizione formativa, connesse alle scelte naturali di fine ciclo o a situazioni di ri-orientamento là dove ci si trova di fronte ad abbandoni, interruzione di percorsi e/o cambio di indirizzo di studio. In particolare, sono oggetto di attenzione due momenti specifici di transizione: il passaggio dalla secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado e la scelta post diploma.

La scuola secondaria di secondo grado ha acquisito soprattutto di recente uno spazio nella discussione sull'orientamento all'interno del sistema

dell'istruzione. Il progressivo elevamento del livello di scolarità e le recenti raccomandazioni sull'orientamento lungo tutto l'arco della vita, che prescindono quindi da una visione deterministica della carriera professionale rispetto al percorso di studi intrapreso, ne fanno oggi una fase particolarmente critica e degna di attenzione.

La letteratura segnala, inoltre, come il mancato sviluppo di competenze utili ad un superamento positivo di alcuni compiti di sviluppo posti dall'esperienza di questa fase del percorso scolastico, possa contribuire a scatenare situazioni di disagio scolastico che, intrecciate con altre esperienze di difficoltà, possono originare situazioni più complesse di disagio adolescenziale (Cavenago et al., 2013; Pellerey, 2017).

Le prime azioni orientative a carico delle scuole secondarie di secondo grado aventi una ricaduta diretta sul ciclo precedente sono attività di natura informativa e laboratoriale, in particolare:

- informazione sulle caratteristiche dell'offerta formativa e sulle peculiarità del percorso di studi (prerequisiti, contenuti, metodo, ecc.);
- sperimentazione in situazione, con la messa in campo di azioni che permettano agli studenti di entrare in contatto con le caratteristiche dei nuovi ambienti, contenuti e metodi, anche attraverso esperienze di laboratorio e stage orientativi.

Una volta che lo studente si è insediato nella scuola, è possibile individuare alcuni passaggi delicati che impongono di pensare a interventi che lo supportino in una positiva risoluzione. Il primo fa riferimento allo stesso impatto con la scuola secondaria di secondo grado: il passaggio tra i due cicli, dal primo al secondo, come noto, è particolarmente complesso in quanto comporta una ridefinizione di sé per potersi adattare a un nuovo e diverso contesto. Si ricorda che questo passaggio coincide anche con un grande cambiamento nel ciclo di vita dello studente: dall'infanzia, in cui la famiglia e i docenti spesso guidavano le scelte, all'adolescenza, in cui l'autonomia diventa perno e asse portante nelle decisioni personali. È necessario, pertanto, predisporre servizi di accoglienza e di monitoraggio per assicurare il successo formativo ed evitare fenomeni disfunzionali come abbandoni, dispersioni o anche stati di malessere e disallineamento alle nuove richieste. Un altro momento particolare si verifica con la scelta di indirizzo post biennio: all'interno di molti percorsi scolastici, il passaggio dal primo al secondo biennio costituisce una prima fase di scelta verso un indirizzo professionalizzante. È questa una fase di ridefinizione nella quale lo studente spesso si riorienta verso un diverso istituto o verso la formazione professionale. Anche qui, onde evitare insuccessi, è bene attivare un servizio di tutorato individualizzato. Un'altra occasione che necessita di un marcato accompagnamento si riferisce a tutte quelle misure che hanno a

che fare con l'alternanza scuola-lavoro (tirocini, stage, PCTO, ecc.) che offrono allo studente un'anticipazione dell'incontro con il mercato del lavoro. Tali esperienze comportano una prima socializzazione al lavoro e hanno inevitabilmente una ricaduta rispetto alle scelte post diploma e alla costruzione del proprio progetto personale. Infine, la scelta post-diploma: anche qui è importante prefigurare e programmare azioni orientative che facilitino una scelta consapevole che tenga conto dell'intero ventaglio di alternative che offre sia il sistema di formazione terziario sia il sistema lavoro. Volendo sintetizzare si possono categorizzare le attività di orientamento che il sistema scolastico deve offrire ai propri studenti nei seguenti cluster, come ben descritto nell'accordo sugli standard dell'orientamento sottoscritto in Conferenza Unificata nel 2014².

- *Didattica orientativa/orientamento formativo*: un insegnamento finalizzato al valore orientativo delle singole discipline. L'attenzione allo studente e alla sua maturazione implica anche la messa in atto di azioni di sostegno e accompagnamento nelle fasi di passaggio e transizione o cambiamento.

- *Moduli di accoglienza nei nuovi cicli di studio*: sono percorsi di preparazione all'impatto con un nuovo contesto organizzativo nel passaggio dalla scuola-scuola; scuola-formazione; scuola-università. La finalità principale è quella di rendere trasparenti le richieste istituzionali (regole, ruoli, metodo di studio, ecc.) per favorire nello studente l'orientamento alla nuova esperienza di studio. Solitamente, proprio per la finalità che rivestono, questi interventi sono rivolti alla globalità dei destinatari e svolti a livello collettivo.

- *Attività di prevenzione e recupero dell'insuccesso formativo*: quest'area di attività prevede l'intervento su possibili fattori di rischio quali, ad esempio, la demotivazione allo studio e il disagio personale, che possono compromettere un'evoluzione positiva del percorso formativo. Solitamente queste iniziative riguardano gruppi mirati di studenti e possono essere realizzate sia a livello di piccolo gruppo che a livello individuale (per esempio, attraverso i cosiddetti sportelli di ascolto o di informazione/orientamento). In questo caso varia l'utilizzo delle risorse umane impiegate; a volte vengono impiegate professionalità interne (nella maggior parte delle realtà si tratta di docenti referenti per l'orientamento, tutor universitari o referenti per il disagio adolescenziale), mentre altre volte si fa ricorso alla collaborazione di figure esterne (orientatori, psicologi).

² L'accordo sull'orientamento siglato in Conferenza Unificata è scaricabile dal sito <http://www.regioni.it/scuola-lavoro/2014/12/03/conferenza-unificata-del-13-11-2014-accordo-tra-governo-regioni-ed-enti-locali-sul-documento-recante-definizione-di-standard-minimi-dei-servizi-e-delle-competenze-professionali-degli-opera-378151/>

- *Percorsi di alternanza scuola-lavoro-PCTO*: le azioni di quest'area di attività devono essere gestite dagli insegnanti dell'istituto in collaborazione con le risorse del sistema più generale dell'*education*, ma anche del lavoro, e sono finalizzate a favorire il superamento della separazione tra scuola e lavoro, la conoscenza del mondo professionale e lo sviluppo nell'allievo di competenze per l'occupabilità.

- *Interventi di educazione alla scelta*: attività di preparazione al processo decisionale attraverso moduli o laboratori che implementino la conoscenza del mondo del lavoro e delle professioni e la riflessione su alcune tematiche in gioco nel processo di scelta (gli stereotipi sulla formazione e il lavoro, gli atteggiamenti e i valori personali, le strategie di *problem solving*, ecc.). Le attività comprese in questo cluster possono essere realizzate sia dagli insegnanti, qualora formati, dopo una preparazione specifica, ma più spesso è necessario che l'intervento sia sostenuto dal supporto e dalla consulenza di figure professionali specialistiche esterne al mondo della scuola.

La funzione del docente, nella realizzazione degli interventi orientativi, dovrebbe essere di *stimolo e facilitatore* per lo studente nel riconoscere il problema che deve affrontare e avviarlo alla soluzione; l'insegnante in questo gioca un ruolo di agevolatore nell'elaborazione di strategie utili per fronteggiare i diversi ostacoli che lo studente si trova ad affrontare nel corso della propria vita. Tuttavia, va sottolineato che molti compiti e servizi orientativi non possono essere realizzati unicamente dagli insegnanti, se non dopo un'adeguata formazione in materia. Diverse indagini (Grimaldi, 2012; 2014; 2016), che hanno coinvolto insegnanti e studenti della scuola secondaria di secondo grado, evidenziano che il bisogno di orientamento è profondo e molto diffuso tra i giovani, anche se non sempre riesce a tradursi in domanda esplicita: anzi, in molti casi, tende a essere negato, a manifestarsi attraverso forme di disagio o a esprimersi in maniera poco chiara. In questi frangenti si rende necessaria un'elaborazione della domanda che non sempre può essere risolta dagli insegnanti, ma può rendere necessario l'intervento di professionisti esterni. Da parte loro, infatti, gli insegnanti segnalano l'impossibilità di cogliere bisogni non espliciti degli studenti e l'esigenza di seguire percorsi formativi finalizzati alla didattica orientativa.

Vorrei concludere prefigurando due prospettive di sviluppo caratterizzate da due scenari possibili che vanno a mio avviso considerati in interazione e integrazione, e non in alternativa. Il primo scenario di applicazione potrebbe riguardare la definizione di un ruolo di orientatore/tutor in ambito scolastico: una figura, cioè, deputata ad accompagnare lo studente nei passaggi cruciali del proprio percorso scolastico, a progettare interventi di orientamento con l'ausilio di esperti, a costruire reti di contatti con soggetti rilevanti del contesto socio-economico circostante, a coinvolgere gli altri

attori del contesto scolastico nella progettazione di iniziative orientanti, a farsi promotore dell'uso di nuove tecnologie nella didattica. Si tratterebbe, così di delineare funzioni, compiti e competenze di tale figura, organizzandole in un modello delle competenze e di strutturare un percorso formativo idoneo a promuovere lo sviluppo delle competenze delineate precedentemente. Il secondo scenario di applicazione è legato, invece, alla definizione di un modello di orientamento da realizzare in ambito scolastico a opera degli stessi insegnanti. Si tratterebbe, in questo caso, di strutturare un percorso orientativo definendone i destinatari, con riferimento alla diversa domanda/bisogno degli studenti; gli obiettivi in linea con la tipologia di domanda e di esigenze della popolazione target su cui impostare l'intervento; i contenuti specifici sempre in riferimento allo specifico target (attività informative, esperienze pratiche di lavoro, ma anche attività finalizzate al potenziamento di auto-consapevolezza, competenze decisionali e progettuali, imprenditività, autonomia, etc.); metodologia e strumenti il più possibile partecipati e collaborativi.

3. L'offerta di orientamento: alcune evidenze empiriche

L'approfondimento relativo alla pratica professionale nelle scuole, realizzato con un'indagine volta a fotografare l'offerta di orientamento (Grimaldi, 2012), coglie e conferma la tendenza delle scuole a programmare le attività orientative in loco, a supporto dei percorsi didattici di studio, e prevalentemente coinvolgendo il gruppo classe, in coerenza sia con le indicazioni normative che ancorano sempre di più l'orientamento alla didattica sia alla *mission* stessa del sistema *education* finalizzata alla preparazione alla scelta. Nella maggioranza dei casi le attività di orientamento si svolgono in locali utilizzati anche per altre attività didattiche. La gran parte delle attività si svolge all'interno del singolo istituto. Caratterizzate prevalentemente da didattica orientativa, da colloqui di orientamento di gruppo, dall'erogazione di informazione, da attività esterne di job meeting, di saloni, di career days, questi momenti spesso corrispondono a una esigenza conoscitiva del territorio. Le evidenze empiriche ci dicono in proposito che le attività più frequentemente offerte agli studenti riguardano gli incontri di presentazione dell'offerta universitaria (52,8%), gli sportelli informativi e di orientamento (34,4%), la partecipazione a saloni e manifestazioni simili (31,2%) e la predisposizione di opuscoli e materiali informativi (29,7%) (Grimaldi, 2012).

In linea con tali dati, l'approfondimento sui metodi e gli strumenti utilizzati evidenzia una marcata diffusione di opuscoli e brochure di tipo in-

formativo, ma in non pochi casi si evidenzia il ricorso a modalità di testimonianza con esperti, partecipazione a lezioni universitarie, interviste a professionisti di successo.

Meno praticati e utilizzati sono gli strumenti più innovativi come i repertori sulle professioni on line, le banche dati o gli strumenti specialistici validati di tipo più consulenziale. La cultura dell'orientamento sembra essere quindi entrata a pieno titolo nel sistema dell'istruzione e le azioni intraprese mostrano un buon livello di coerenza con le generali finalità didattiche ed educative delle scuole. Tuttavia, la scarsità di risorse istituzionali – economiche e umane, rimarcata dagli intervistati – ne ha impedito, a oggi, la sua piena applicabilità operativa: è prevalso il carattere di occasionalità spesso associato a quello di urgenza ed emergenza, a scapito di un'azione sistemica in grado di raggiungere l'intera popolazione studentesca in maniera efficace e organica. Le ore dedicate alle attività di orientamento da parte del personale (anche nel caso di docenti referenti per l'orientamento o funzioni strumentali per l'orientamento) si attestano su una piccola percentuale del tempo di lavoro complessivo, lasciando intravedere una certa difficoltà nel potenziare l'efficienza e l'efficacia degli interventi e nel dare continuità ai programmi di intervento. Il recente PNRR e le conseguenti linee guida del Ministero del merito e dell'istruzione, speriamo costituiscano l'occasione per pervenire a un sistema di orientamento efficace ed efficiente. come raccomandato dalla missione 4, investimento 6, dello stesso piano. A oggi i dati evidenziano la carenza, nella pratica professionale, di progetti stabili e integrati con altre strutture nazionali/internazionali sul tema dell'orientamento, confermando la difficoltà del sistema scolastico a progettare iniziative che prevedano un'apertura verso l'esterno. Un'altra criticità non più trascurabile è relativa alle risorse umane: poco e poco formato il personale dedicato all'orientamento, siano essi docenti o altre professionalità. In proposito, il personale interno alle strutture scolastiche manifesta un forte bisogno di formazione relativamente a molte delle aree tematiche che sono alla base delle pratiche di orientamento scientificamente fondate quali: teorie, tecniche e strumenti dell'orientamento, competenze psicologiche per l'intervento individuale, competenze psicosociali per l'intervento di gruppo, competenze di progettazione degli interventi, conoscenza del mercato del lavoro. Anche là dove è presente qualche attività di formazione e/o aggiornamento, questa mostra un carattere estemporaneo, occasionale e non segue percorsi strutturati dedicati in grado di dare sistematicità alle iniziative di orientamento sulla base anche di una conoscenza delle metodologie più moderne e delle “buone pratiche” presenti nel sistema dell'istruzione. Tale stato di cose si riflette sulla tipologia dei servizi erogati: ancora poco spazio è dedicato all'approfondimento delle rappresentazioni dei percorsi di

studio e delle professioni e all'esplorazione delle dimensioni psicosociali coinvolte nelle scelte.

Da questi dati emergono due riflessioni interessanti: la prima riguarda la presenza nelle scuole prevalentemente di attività di natura informativa, lasciando in secondo piano attività di altra natura quali i laboratori sulle competenze o sul mercato del lavoro; la seconda riflessione riguarda la caratterizzazione delle attività di orientamento in relazione alla tipologia di scuola, ovvero sembra che l'azione orientativa nei licei sia rivolta ad attività che presuppongono il proseguimento degli studi, mentre negli istituti professionali l'orientamento mostra uno sguardo più ampio al mercato del lavoro e alle competenze necessarie per accedervi.

Poco diffusa anche la pratica della valutazione (Grimaldi, 2020). e questo contrasta con quanto raccomandato a livello internazionale. Relativamente ai destinatari degli interventi, i dati confermano che sebbene siano presi in considerazione quattro diversi target – studenti in ingresso, studenti in itinere, studenti in uscita e famiglie – prevale l'attenzione verso le attività dirette ai bisogni degli studenti in uscita. Le scuole secondarie di secondo grado, infatti, si distinguono per un interesse superiore a quelle di primo grado relativamente alla conoscenza del mercato del lavoro e alla conoscenza dell'offerta formativa universitaria. Tali dati sembrano coerenti con l'esigenza prevalente di realizzare percorsi di orientamento per gli studenti in uscita volti al potenziamento dell'occupabilità.

I dati disponibili (Grimaldi, 2012; 2016; 2020), sebbene necessitino di aggiornamenti e monitoraggi continui, ci restituiscono una fotografia bipolare del sistema scuola: da un lato è riconosciuta all'orientamento una forte e costruttiva valenza culturale, dall'altro, sul versante professionale istituzionale, la pratica fa fatica a decollare in maniera organizzata e sistemica e a raggiungere l'intera popolazione studentesca. È quindi necessario un approfondimento teorico-operativo per dar "senso" all'orientamento, per agire in maniera professionale e dare valore istituzionale alle tante attività che la scuola ospita e realizza al suo interno.

4. La domanda di orientamento: alcune evidenze empiriche

I dati sulla domanda di orientamento e la fruizione dei servizi di orientamento da parte degli studenti di scuola secondaria di secondo grado (Grimaldi, 2012; 2016), confermano la dicotomia riscontrata a proposito dell'offerta erogata: alta propensione e interesse registrato da parte dei soggetti ma scarsa fruizione sistematica dei servizi. Ma qual è la motivazione per la quale gli studenti si rivolgono o si rivolgerebbero a un servizio di orienta-

mento? In primis per conoscersi e conoscere le opportunità formative e lavorative, a seguire per favorire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro o per essere accompagnati nella ricerca del lavoro. Alto il livello di fruizione che si riscontra: l'87% degli studenti intervistati dichiara di aver fruito di almeno un servizio di orientamento e l'80,4% dichiara di aver fruito di più di una delle diverse tipologie di attività. Sono i ragazzi dei licei ad aver partecipato in misura maggiore ad attività di orientamento (93%), a seguire gli studenti degli istituti professionali (82,2%) e gli studenti degli istituti tecnici (81%). Il dato, se confrontato con quello delle rilevazioni degli anni precedenti, evidenzia un trend positivo relativamente al progressivo maturare dell'agire orientativo nei contesti scolastici a riprova del fervore realizzativo riscontrato a proposito dell'offerta. Nella maggior parte dei casi si tratta di attività informative (incontri di presentazione dell'offerta universitaria, dell'offerta di lavoro, distribuzione di opuscoli e/o materiali informativi, partecipazione a manifestazioni varie sull'orientamento); a seguire stage e/o tirocini e solo in minima parte attività di orientamento consulenziale. Poco o assolutamente carenti sono le azioni finalizzate allo sviluppo di capacità di auto-analisi e auto-orientamento utili al sostenimento delle scelte e allo sviluppo di capacità progettuali, come i percorsi individuali per l'analisi delle competenze e l'elaborazione di un progetto di sviluppo o i laboratori di piccolo gruppo di supporto ai percorsi di scelta.

La maggior parte dei soggetti si definisce soddisfatta delle attività di orientamento proposte dalle scuole, soprattutto in relazione alla chiarezza di accesso alle informazioni e alla professionalità degli operatori, meno rispetto all'organizzazione delle attività. Al di là della soddisfazione espressa, gli studenti ritengono che i servizi dovrebbero essere finalizzati a ricercare un "rapporto" più significativo e concreto con il mercato del lavoro, sia attraverso una maggiore offerta di tirocini aziendali e stage e comunque forme di alternanza scuola-lavoro, sia attraverso la personalizzazione del curriculum e comunque attraverso la strutturazione di percorsi individualizzati. Gli studenti individuano negli stage formativi in azienda lo strumento più idoneo per comprendere cosa è meglio fare per entrare nel mondo del lavoro, e questo avviene a prescindere dal genere, dalla ripartizione geografica e dal tipo di scuola frequentata. Un dato significativo relativamente al genere evidenzia che, mentre i ragazzi individuano prioritaria l'utilità di ricevere informazioni sulle opportunità di lavoro, le ragazze si spingono oltre l'intervento informativo sottolineando l'utilità anche dei test attitudinali e del tutoraggio personalizzato per la costruzione del proprio percorso. Sebbene quindi emerga, in generale, la domanda di attività informative, le ragazze, più dei ragazzi, rilevano la necessità, in maniera significativamente maggiore, di attività di consulenza come colloqui di orientamento indivi-

duali o di gruppo, di attività di formazione e sviluppo di competenze auto-orientative e di moduli di gruppo su ricerca attiva del lavoro. Questi dati confermano quanto rilevato da molta letteratura relativamente al maggior bisogno, alla maggiore attenzione, propensione e sensibilità delle ragazze a intraprendere attività di gruppo di natura più specialistica/consulenziale, che richiedono maggiore disponibilità a discutere di loro stessi e a mettersi in gioco.

Interessante anche il dato riferito alla motivazione della mancata fruizione dei servizi di orientamento: a fronte del 25,4% dei giovani che dichiara di non aver fruito di servizi di orientamento per non averne avuto la possibilità, il 74,6% esplicita in proposito una scelta personale di mancanza di adesione. Nello specifico, il 36,6% degli intervistati dichiara di non averne avuto bisogno, il 18,8% non lo ha ritenuto utile e il 16,4% ha preferito scegliere da solo. I dati appena riportati (Grimaldi, 2012) indicano una scarsa cultura dell'orientamento e delle sue funzioni nel campione considerato, probabilmente imputabile anche alla scarsa o comunque non sistematica frequentazione con le azioni orientative che ne ostacolano la conoscenza delle potenzialità. A sostegno di tale lettura interpretativa è il dato che ci dice che il 76,7% degli intervistati che hanno fruito di almeno una delle attività di orientamento ha anche fruito di qualche servizio extra-scolastico; per contro, quasi il 79% di chi non ha fruito di alcun servizio scolastico non ha fatto ricorso neanche ai servizi extra-scolastici. Le attività prese in considerazione sono: incontri di presentazione dell'offerta formativa per la scelta di corsi post diploma; partecipazione a saloni di orientamento, *job meeting*; predisposizione di opuscoli formativi specifici; sportello; attività informative on line; test d'ingresso; percorsi-laboratori di orientamento al mercato del lavoro; colloqui individuali e di gruppo; tirocini formativi e stage aziendali; attività di formazione e sviluppo di competenze auto-orientative; moduli di gruppo su ricerca attiva del lavoro.

Al di là dei servizi offerti dal sistema scolastico, sono poco conosciute le strutture che si occupano di orientamento nel territorio (Centri per l'impiego, Informagiovani, ecc.); di conseguenza è molto basso anche il livello di fruizione di tali servizi. Sebbene si registri, in generale, una scarsa conoscenza dei servizi offerti dai Centri per l'impiego, sono comunque i maschi a conoscere in maniera significativamente maggiore le agenzie per il lavoro presenti sul territorio di appartenenza (42,5%, vs. il 28% delle femmine). Fanno eccezione soltanto i servizi di orientamento dell'università che, come atteso, evidenziano livelli di conoscenza e di fruizione più alti: per gli studenti della scuola secondaria di secondo grado è sicuramente prevalente la conoscenza dei servizi di orientamento universitari (circa il 70% li conosce).

In conclusione, il quadro che emerge a proposito del sistema scolastico

relativamente all'orientamento e la sua pratica, conferma, a fronte di una forte attenzione e interesse verso la materia, il permanere di vizi istituzionali, ostacoli professionali e pregiudizi culturali che impediscono il passaggio dalla sperimentazione di progetti e metodologie al servizio stabile e integrato. Come emerge dai dati riscontrati, ancora oggi la scelta del percorso scolastico è fortemente sostenuta dalla famiglia, sia per i maschi (59,8%) che per le femmine (53,9%); in seconda battuta dagli insegnanti (31%) e a seguire dagli amici e dai conoscenti (28,5%). Residuale è il ricorso ai consulenti di orientamento e ai media o ai social.

Questi dati supportano l'idea che un ruolo importante per la scelta dei giovani sia rivestito dalla rete di supporto informale; ciò consente di affermare con forza la necessità di interventi di orientamento integrati che si rivolgano anche alle famiglie e agli insegnanti.

5. Prospettive future: il modello Pe.S.C.O.³

Da quanto detto è evidente il ruolo positivo che possono avere gli ambienti dell'*education* e le politiche formative nel garantire la capitalizzazione delle competenze, la biografia individuale e l'occupabilità della persona. È urgente che gli ambienti dell'*education*, oltre a sviluppare competenze tecnico-professionali, assicurino anche lo sviluppo delle *soft skills*. Da più parti è stato sottolineato (Heckman, Humphries, & Kautz, 2014; Heckman & Kautz, 2016) che l'istruzione e i programmi educativi debbano soffermarsi non solo sullo sviluppo delle competenze cognitive, ma anche su quelle che descrivono il carattere delle persone e che sono, alla stregua di tutte le altre competenze, insegnabili attraverso processi formativi adeguati. La valorizzazione precoce di tali competenze (come la stabilità emotiva, l'affidabilità, la perseveranza l'apertura al cambiamento) è predittiva della riuscita nella vita e nel mondo del lavoro. Nella società contemporanea assistiamo a una rivisitazione di molteplici fenomeni, personali e sociali, caratterizzata sempre più dall'assenza di confini definiti che incide sulla formazione dell'identità personale e professionale, soprattutto in riferimento all'età giovanile. Questo stato di cose incide sul processo di maturazione del sé, sulla pensabilità del futuro, sul diffondersi di un orientamento ancorato al presente, sull'identificazione e sulla definizione di obiettivi di vita consapevoli e aderenti al contesto. È necessario che il mondo dell'*education* si attrezzi allestendo servizi per accompagnare le scelte delle persone verso una direzione di maggiore consapevo-

³ Pe.S.C.O. sta per Percorso educativo per lo sviluppo delle competenze per l'occupabilità (Grimaldi, 2017)

lezza e di migliore aderenza ai fabbisogni occupazionali e di professionalità del mercato del lavoro e quindi in grado di potersi autonomamente prefigurare un progetto di vita. Come abbiamo visto, la pratica orientativa abitualmente si fonda su un approccio informativo che sostiene la persona in uno specifico momento di transizione, a scapito un approccio esistenziale (Guichard, 2005; 2009) e maturativo (Grimaldi, 2012) che insiste nella centralità dello sviluppo di quella che viene definita l'identità personale, nella quale coesistono le diverse esperienze di vita. A fronte delle evidenze sin qui rappresentate è stato concepito un modello formativo per lo sviluppo delle competenze per l'occupabilità, Pe.S.C.O. (Grimaldi, 2017). Il modello è pensato per poter essere facilmente modulato in considerazione del contesto e della storia di vita della persona, ma anche in risposta ai vincoli e alle opportunità organizzative dello specifico ambiente in cui esso si realizza. Sono state concepite quattro diverse (e interconnesse) aree formative (Becciu & Colasanto, 2004) che corrispondono ad altrettante aree di competenze fondamentali per una buona occupabilità. Un primo cluster di azioni formative pone enfasi sulla capacità di riflessione su se stessi, sulla capacità di valutazione/auto-valutazione e sulla capacità di farsi promotori e committenti del proprio percorso di vita. In altri termini, si tratta di azioni centrate fondamentalmente su dimensioni personali, che hanno l'obiettivo prioritario di facilitare e implementare la conoscenza di sé.

La seconda area formativa è concepita per facilitare l'integrazione e la comunicazione con gli altri significativi. Include pertanto tutte quelle dimensioni comportamentali, cognitive ed emozionali che implementano le competenze comunicative/relazionali e, di conseguenza, garantiscono un buon inserimento negli ambienti di vita (familiare, amicale, formativo, lavorativo, sociale, ecc.).

La terza area formativa fa riferimento a quel bagaglio di competenze che consente di costruire reti sociali e di convivere attivamente nelle organizzazioni. Si riferisce quindi alla capacità di conoscere e di leggere il mercato del lavoro e delle professioni per avere consapevolezza delle opportunità e dei vincoli, alla capacità di attivarsi e alla capacità imprenditoriale. La quarta e ultima area formativa, più centrata sull'operatività di un compito, si riferisce alla meta-competenza di realizzare con successo una qualsiasi attività, sia essa di studio, di lavoro o di vita, cogliendone le opportunità e superandone ostacoli e vincoli. Comprende, quindi, la capacità di porsi obiettivi aderenti al contesto, di progettazione e di pianificazione, di realizzazione di un programma o di un piano di azione, di valutazione e di monitoraggio dei risultati ottenuti. Il costrutto che sottende l'intero modello è di tipo costruttivista e maturativo. La concezione dell'imparare a cui il modello fa riferimento pone enfasi all'abilità di organizzare in maniera autonoma

e consapevole il proprio apprendimento. In tale accezione, imparare è una competenza che consente alla persona di perseguire obiettivi di apprendimento nella prospettiva *lifelong* come processo socialmente connotato per rinnovare se stesso e le proprie conoscenze di fronte a ogni transizione di vita. L'aspetto positivo del paradigma costruttivista che sorregge e sostiene questo modello culturale è che si vuole trasformare il contesto dell'*education* da luogo di ricezione e ripetizione di nozioni a luogo di attivazione profonda delle risorse delle persone, nel quale la metodologia auspicata è partecipativa e collaborativa per favorire un'interdipendenza positiva che valorizzi le differenze. L'analisi di questi temi è condotta sia in chiave psicosociale-socioculturale sia in chiave "relazionale", ma l'aspetto trasversale che si vuole qui sottolineare è costituito dalla necessità che l'insegnamento abbandoni progressivamente la centratura sugli obiettivi di apprendimento e sulle procedure di verifica del conseguimento di tali obiettivi per aprirsi anche a tematiche più costruttive di formazione del sé. Un cambio di prospettiva che vede quindi il passaggio da una visione di insegnamento come "trasmissione di saperi", e perciò "colmativa" di conoscenze e apprendimenti, a una visione di insegnamento come "facilitatore di processi di crescita" con una finalità "maturativa di sviluppo del sé" (Grimaldi, 2014). In quest'ottica il sapere diventa proprio, provato, sperimentato e rinnovato rispetto al sapere dato e socialmente trasmesso.

La scuola italiana, incamminata sulla strada di un profondo ripensamento, al di là delle continue sperimentazioni non ha ancora compiuto un percorso definitivo e unitario in questa direzione. Di contro, avverte ancora oggi un deficit di qualità sia dal punto di vista informativo, per assenza di una consolidata cultura organizzativa in questo senso, sia nell'ambito formativo, ove le valenze più squisitamente orientative dei saperi, ai fini della maturazione degli allievi, scontano gli esiti della scolarizzazione di massa.

I punti deboli, dunque, sono l'organizzazione degli sbocchi e, prima ancora, il perdurare di una struttura scolastica improntata al principio del primato dell'educazione di tipo teorico, impartita nello stesso modo "a tutti e una volta per sempre", chiusa al suo interno, separata dalla vita che si svolge nei luoghi dove si lavora e si produce, mentre un sistema educativo valido deve offrire ai diversi livelli sufficiente varietà di percorsi, tra loro permeabili, e strumenti concreti perché ciascuno possa operare scelte professionali personalizzate e coerenti. Accanto, quindi a un counseling più specialistico che deve necessariamente vedere il ricorso a strutture ed esperti specializzati, esterni al sistema scolastico, non è sufficiente l'informativa sul mondo universitario e del lavoro, ma è necessario lavorare, fin dalle prime classi, all'interno dello stesso sistema scolastico, con le competenze a disposizione del contesto, sulle dimensioni individuali che più incidono (accanto ai fattori

ambientali, come sottolineato dalla recente letteratura sull'orientamento) nel processo di scelta scolastica e professionale. Del resto, se l'orientamento è fattore strutturale al processo formativo che deve avvenire lungo l'arco di tutta la vita – *lifelong learning* – di una persona, proprio per questo deve essere ben impostato fin dall'inizio; inoltre, dati alla mano, spesso la scuola secondaria è l'ultima occasione per i nostri giovani di sedere sui banchi per formarsi e prepararsi alla scelta di un lavoro futuro.

Il percorso Pe.S.C.O si colloca proprio in questa direzione, contribuendo a creare strumenti per realizzare una “riconquista” da parte della scuola che mette al centro dell'interesse lo studente e la sua personalità in formazione. L'attenzione è duplice: accrescere le competenze relazionali degli insegnanti perché possano diventare “facilitatori o acceleratori del processo di orientamento”; agire sugli studenti con un percorso che si propone di favorire un atteggiamento e un comportamento attivo rispetto a una gestione autonoma e consapevole del proprio processo di crescita, anche nella convinzione che una maggiore consapevolezza, riducendo il disorientamento e l'incertezza, agisce positivamente arginando il rischio di dispersione. Il percorso, concepito come azione tesa a favorire l'accrescimento della consapevolezza di sé e lo sviluppo di competenze che consentono al giovane di costruire autonomamente il proprio processo di scelta, ha posto particolare attenzione all'esplorazione di dimensioni come il *coping*, l'autoefficacia, le motivazioni, i valori, gli stili decisionali, gli stili di apprendimento, senza per questo trascurare le informazioni sul mercato del lavoro e delle professioni, anche in un'ottica di interazione e integrazione tra sistema scolastico e lavoro.

A conclusione di questo contributo voglio sottolineare l'importanza di quattro prospettive di sviluppo da percorrere per pervenire, come sottolineato dal PNRR nella sua quarta missione, a un rinnovamento del sistema orientamento nel nostro Paese:

- progettare e rafforzare interventi a supporto degli operatori, ivi compresi gli insegnanti. In particolare, sarà utile fornire servizi per l'assistenza tecnica agli operatori del territorio per promuovere una maggiore collaborazione multiprofessionale e interdisciplinare e la creazione di un linguaggio comune;
- potenziare le azioni di formazione e di aggiornamento degli operatori del territorio, ma anche degli insegnanti referenti dell'orientamento;
- definire criteri per il riconoscimento e la certificazione delle competenze, con l'individuazione di parametri per la legittimazione dei profili professionali dedicati all'orientamento in un quadro nazionale di riconoscimento dei dispositivi normativi regionali e delle competenze istituzionali su questo tema;
- sviluppare una cultura valutativa delle azioni di orientamento, raf-

forzando lo sviluppo di sistemi di misurazione e valutazione, coinvolgendo l'utenza, gli operatori dei sistemi scolastico/formativo/lavoro, e soprattutto i soggetti deputati alla governance degli interventi.

Bibliografia

- Becciu, M., & Colasanti A.R. (2004). *La promozione delle capacità personali: teoria e prassi*. Roma, FrancoAngeli.
- Cavenago, D., Magrin, M., Martini, M., & Monticelli C. (2013). Sviluppo personale e sviluppo professionale: fattori critici nella ricostruzione dell'occupabilità, in Mezzanzanica M. (a cura di), *Ipotesi di lavoro. Le dinamiche, i servizi e i giudizi che cambiano il mercato del lavoro*, Ariccia, Aracne.
- Eurostat (2022) Quality report on European statistics on international trade in goods 2018-2021 DATA 2022 edition
- Grimaldi, A. (a cura di) (2012). *Rapporto Orientamento 2011. Sfide e obiettivi per un nuovo mercato del lavoro*. Roma: Isfol Editore.
- Grimaldi, A. (2014). La scuola come leva strategica per un'azione orientativa di qualità. *RICERCAZIONE - Ricerca educativa, valutativa e studi sociali sulle politiche e il mondo giovanile*, 6 (2), 231-238.
- Grimaldi, A. (a cura di) (2016). *Dall'Autovalutazione dell'Occupabilità al progetto professionale. La pratica Isfol di orientamento specialistico*. Isfol Research Paper, 30, Roma, Isfol Editore.
- Grimaldi, A. (2017). Pe.S.C.O. Percorso di sviluppo delle competenze per l'occupabilità. *Città CiofsFP*, XVII (1), 12-17.
- Grimaldi, A. (2020). Le competenze per l'occupabilità come risorsa strategica per il proprio progetto di vita. Employability: from conceptual paradigm to training practice, in Pellerey M., Margottini M., Ottone E. (a cura di) (2019) *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro*. Competenzestrategie.it Strumenti e applicazioni, Roma Tre Press, 189-200
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124.
- Guichard, J. (2009). *Self-constructing*. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 251-258.
- Heckman, J.J., Humphries, J.E., & Kautz, T. (2014). *The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Character in American Life*. Chicago: University of Chicago Press.
- Heckman, J.J., & Kautz, T. (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano*, Bologna, Il Mulino.
- Invalsi (2021) *Rapporto Nazionale INVALSI 2021*, Roma
- OECD (2019). *Future of Education and Skills Concept Note, Skills for 2030*, OECD, 2019.
- Pellerey, M. (2017). *Soft Skill e orientamento professionale*. Roma, CNOS-FAP.
- Pombeni, M. L. (2008). *Orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*, Roma, Carocci.

3. L'orientamento scolastico nel PNRR per il contrasto alla povertà educativa. Una riflessione sulle capacità di agency e di empowerment dei minori

di Giuseppe Gargiulo e Antonella Berritto*

1. Un fenomeno a più dimensioni: la povertà educativa

Ad eccezione di una serie di contributi provenienti da enti ed organizzazioni espressione del mondo accademico o del Terzo Settore, la povertà educativa è concetto che, ancora oggi, non trova una definizione condivisa a livello scientifico e di conseguenza non è di agevole misurazione: non è tutt'ora disponibile nel sistema statistico italiano un riferimento teorico condiviso su tale fenomeno. Tuttavia, è dalla fine degli anni '90 del secolo scorso che il concetto di povertà educativa inizia ad essere introdotto da alcuni sociologi ed economisti (Boccacin, 2021) con l'intento di evidenziare che la povertà è un fenomeno multidimensionale (Sen, 2000) che non può esaurirsi nella sovrapposizione alla sua componente unicamente economica (Evans, 2004; Jæger, 2011). Con la nozione di povertà educativa, si intende sottolineare che anche le disuguaglianze nelle competenze e nelle conoscenze acquisite durante i processi educativi siano da contenere e ridurre affinché ogni essere umano abbia diritto a livelli di riuscita formativa tali da permettergli piena realizzazione personale e inclusione sociale (Sen, 1986; 2000; Nusbaum, 2002; 2014). Come ci sembra di capire, la povertà educativa può rappresentare un concetto-ombrello che racchiude al suo interno annessi epifenomeni quali quelli di abbandono scolastico e dispersione scolastica (sintomi della questione più ampia) che necessitano sicuramente di interventi inediti per contrastarli e per ridurne i tassi. Dal piano nozionistico a quello operativizzato, infatti, garantire il diritto a livelli di riuscita formativa significa, in altre parole, contrastare l'insuccesso scolastico – fatto di ripetenze, abbandoni (formalizzati e non), dispersione in presenza – che è indicativo del deficit

* Università degli Studi di Napoli Federico II; giuseppe.gargiulo2@unina.it; antonella.berritto@unina.it.

democratico nei meccanismi di mobilità sociale del nostro Paese nonché della scarsa equità del nostro sistema scolastico. E se il fenomeno della povertà educativa è da intendersi, a bene vedere, come una progressiva carenza di opportunità di crescita e formazione, carenza di occasioni nelle vite dei minori per scoprirsi a sé stessi, l'abbandono scolastico e la dispersione scolastica sono due dei possibili esiti nelle biografie di quei soggetti in condizione di povertà educativa a causa della mancata o incompleta o irregolare fruizione dei servizi dell'istruzione.

Questo risultato, che incide nelle biografie degli studenti, non riguarda solo la fase evolutiva relativa all'età scolare ma riverbera su tutti gli ambiti della vita sociale dei futuri possibili di ciascuno di essi. Era già il 1996 quando in *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo* la Commissione sollecita a realizzare azioni per il contrasto dell'«insuccesso scolastico e il terribile spreco di potenziale umano che ne risulta» (Delors, 1996, p. 18).

A distanza di quasi venti anni, per una definizione della povertà educativa in quanto fenomeno a sé stante, il riferimento comune di tante produzioni scientifiche è rappresentato dalla definizione prodotta da Save the Children (2014), che definisce tale fenomeno come «la privazione, per i bambini e gli adolescenti, della opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (Ivi, 4). La definizione di Save the Children fa riferimento sia alla teoria delle *social capabilities* – ispirata da Sen, prima, e Nussbaum, poi –, sia alla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989), che in due diversi articoli (artt. 28/29) si sofferma sul diritto del minore all'educazione. A tal proposito, sempre Save the Children (2015) ha identificato quattro opportunità da garantire a tutti gli esseri umani:

1. *apprendere per comprendere*, ovvero acquisire competenze necessarie per vivere nel mondo oggi;
2. *apprendere per essere*, ovvero rafforzare la motivazione, la stima di sé stessi e delle proprie capacità, coltivando aspirazioni per il futuro e maturando, allo stesso tempo, la capacità di controllare i propri sentimenti anche nelle situazioni di difficoltà e di stress;
3. *apprendere per vivere assieme*, la capacità di relazione interpersonale e sociale, di cooperazione, comunicazione, empatia, negoziazione. In sintesi, tutte quelle capabilities essenziali per gli esseri umani in quanto individui sociali;
4. *apprendere per condurre una vita autonoma e attiva*, rafforzare le possibilità di vita, la salute e l'integrità, la sicurezza, come condizioni “funzionali” all'educazione.

Seguendo Save the Children, e più in generale l'approccio delle *capabilities* sviluppato da Sen e Nussbaum, l'uguaglianza sociale richiede, dunque, di promuovere la libertà individuale in termini di opportunità e di possibilità per realizzare i propri progetti di vita: chance che necessitano non solo di risorse economiche e culturali quanto anche di risorse riflessive.

Con l'obiettivo di contrastare la povertà educativa e l'insuccesso scolastico, questioni acuitesi con la pandemia da covid-19, il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (2021) ha previsto un importante stanziamento di risorse per i prossimi anni a fine di rafforzare il sistema educativo del nostro Paese in termini di offerta e formazione dall'asilo nido all'università. Per questa ragione, il contributo che presentiamo¹, si focalizzerà sulle azioni previste nel Piano per contrastare la povertà educativa attraverso anche la riforma dell'orientamento scolastico. Nel primo paragrafo, si restituirà una ricostruzione della missione relativa a tale riforma in relazione agli investimenti previsti. Nel secondo paragrafo, si illustreranno le *Linee guida per l'orientamento scolastico* approvate a dicembre 2022 dal Ministero dell'istruzione e del merito che hanno lo scopo di attuare quanto previsto dalla riforma disegnata nel Piano. La ricostruzione delle fonti documentali riteniamo possa essere utile per proseguire una riflessione sulle opportunità che il Piano può offrire per il contrasto alla povertà educativa già avviata in un precedente contributo da noi realizzato (Berritto, Gargiulo, 2022). Proveremo a restituire, inoltre, una riflessione che ponga al centro un rinnovato protagonismo dei minori, soggetti co-partecipi del processo dell'orientamento scolastico (par. 3) individuando spazi di potere (Berritto, 2021) che questa occasione può destinare alla capacità di *agency* dei minori (Bandura, 1977). Proveremo, poi, a concettualizzare l'orientamento scolastico in continuità con il concetto, più generale, di empowerment (par. 4) – quella capacità di autonomizzazione del soggetto da attivare al fine di giungere alla consapevolezza di sé (Pinna, Ptzalis, Spanò, 2020) e del controllo sulle proprie scelte, decisioni e azioni – recuperando la percezione della dimensione del futuro (Auge, 2012).

Le riflessioni che proponiamo, nelle considerazioni finali, hanno l'obiettivo di discutere su uno specifico orientamento, quello scolastico, per giungere ad un orientamento più generale che metta in luce l'empowerment del soggetto. Il fine è quello di far comprendere che attraverso ragionamenti più ampi è possibile realizzare nel concreto un tipo di orientamento volto alla consapevolezza.

¹ Il saggio è frutto di un lavoro comune, tuttavia, i parr.fi. 2, 4 e 6 sono stati scritti da Antonella Berritto, i parr. 1, 3 e 5 da Giuseppe Gargiulo.

2. L'orientamento scolastico dopo il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza

Come sottolineato in un precedente lavoro condotto sulle condizioni dei minori e sulle proposte in tema di povertà educativa l'impatto della Pandemia da Covid-19 – che ha colpito non solo l'Italia ma anche il resto dei Paesi dell'Europa – ha avuto ripercussioni dirompenti nella vita delle persone ed in particolare per quelle categorie di soggetti già colpiti da una condizione di marginalità ed esclusione sociale come quella di minori (Berritto, Gargiulo, 2022).

In Italia, in particolare, si è acuito sensibilmente il problema della povertà educativa giacché alle carenze storiche del nostro sistema scolastico e educativo si sono aggiunte le difficoltà contingenti dovute all'emergenza. In tal senso, il Programma Next Generation EU ha rappresentato per l'Italia un'occasione unica per restituire non solo pari opportunità a tutti i cittadini ma, anche, per recuperare quei divari territoriali e ritardi storici che accompagnano, da tempo, il nostro Paese. Tali risorse, come è stato ampiamente ribadito, mirano – a distanza di due anni dall'emanazione del programma – a tutelare l'occupazione, a rafforzare l'educazione e la formazione delle giovani generazioni e a sostenere la ricerca e l'innovazione. Per accompagnare la fase di ripresa degli Stati membri, mediante investimenti e riforme, la Commissione europea ha sottolineato più volte che tali investimenti servono a costruire un solido nesso fra la ripresa economica dei singoli Stati membri dell'UE e gli obiettivi di realizzazione di uno sviluppo dell'UE che sia sostenibile e di lungo termine per regalare alle giovani generazioni un'Europa più verde, digitale e inclusiva. Questa speranza non si indirizza pertanto solo per il nostro Paese ma rinvia ad una riflessione più alta – ossia sovranazionale – dove le priorità che vengono individuate nelle politiche si orientino alla tutela dell'interesse generale dell'Europa. Il Next Generation, con il suo impianto, porta tutti gli attori sociali a confrontarsi con la sua complessità ed è nella complessità che si individua la chiave per l'agire futuro.

A tal proposito, il governo nazionale ha dedicato un ampio spazio alle politiche per le nuove generazioni, anche in termini di miglioramento dei sistemi educativi al fine di offrire pari opportunità alle generazioni future. Se quanto delineato è una constatazione generalizzabile su scale geografiche più ampie, è pur vero che le necessarie contestualizzazioni evidenziano picchi di gravità differenti per quanto concerne la carenza di opportunità nel territorio nazionale.

Come ben sappiamo, il Piano è diviso in 6 Missioni che condividono priorità trasversali relative alle pari opportunità generazionali, di genere e

territoriali. Da queste sei Missioni discendono poi sedici componenti nonché gli ambiti in cui aggregare progetti di investimento e di riforma.

Provando a restituirne una lettura, il Piano è in linea con i principi del Pilastro europeo dei diritti sociali nel dare importanza alle politiche per le nuove generazioni – considerate strumenti utili per colmare il persistente divario rispetto al resto d’Europa; questione già presentata negli anni precedenti dalla Commissione europea ma che ancora una volta sembra non trovare le giuste risposte. L’offerta di servizi educativi in Italia, infatti, soffre di forti carenze strutturali così che il garantire lo sviluppo delle giovani generazioni, offrendo loro delle reali possibilità di crescita, diventa sempre più difficile per un Paese come il nostro pieno di complessità ed in cui le differenze che attraversano la penisola sono molteplici e le soluzioni sempre più difficili. La spinta al rinnovamento del sistema di istruzione e formazione è una questione di fatto già affrontata dalla Commissione europea, essa parte dalla Strategia di Lisbona del 2000 che ha introdotto a un conseguente investimento sull’orientamento formativo e lavorativo (Marcarini, 2012). Tuttavia, la scarsa efficacia nel fronteggiare le sfide di una società sempre più complessa ha dato l’incipit ad implementare servizi di orientamento scolastico che siano in stretto rapporto con le politiche formative e del lavoro per attuare un efficace “Sistema Nazionale di Orientamento” con un’azione di raccordo fra i vari sistemi, scuola, università, regioni, enti locali ai quali a ciascuno è chiesto un’azione di orientamento in relazione alla propria specificità.

Sotto questa angolazione critica, si inserisce l’oggetto di interesse del presente contributo e cioè gli investimenti relativi all’orientamento scolastico in conseguenza della Riforma prevista dal PNRR. Per questa ragione ci soffermeremo su una delle sei Missioni ossia la 4 “Istruzione e ricerca” e sull’asse trasversale dell’inclusione sociale le cui priorità principali sono: la parità di genere, la protezione e la valorizzazione dei giovani e il superamento dei divari territoriali. È proprio in questa Missione, che non soltanto si introduce il tema della povertà educativa, ma, più specificamente, si rafforzano gli strumenti di orientamento per favorire l’accesso all’università. Concentrandoci sulla suddetta Missione essa: «mira a rafforzare le condizioni per lo sviluppo di un’economia ad alta intensità di conoscenza, di competitività e di resilienza, partendo dal riconoscimento delle criticità del nostro sistema di istruzione, formazione e ricerca» (PNRR, p. 171). Di fatto, gli investimenti che concernono tale Missione riguardano progetti per il contrasto alla povertà educativa con un forte impatto al Sud.

Fig. 1 – La Missione 4 del Piano



Come è possibile vedere dalla Fig. 1 il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza prevede 30,88 miliardi di euro di investimento per affrontare e risolvere le criticità che vedono il nostro Paese penalizzato rispetto al benchmark europeo sia per l'abbandono anticipato dello studio sia per il mismatch tra domanda e offerta di lavoro. Gli obiettivi presenti che sono articolati in due componenti – “potenziamento dell’offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido all’Università” e “dalla ricerca all’impresa” – prevedono a loro volta delle risorse specifiche rispetto alla quota complessiva della Missione. In particolare, ci soffermeremo sulla prima delle componenti (Fig. 2) per andare a comprendere come il Piano nazionale, in merito al rafforzamento degli strumenti di orientamento nella scelta del percorso universitario, intende agire. Tra gli obiettivi principali c’è quello di agire lungo tutto il percorso di istruzione: dalla scuola primaria all’università. In altri termini, la riforma prevede di arricchire la scuola obbligatoria e media superiore non soltanto con l’insegnamento delle abilità fondamentali e delle conoscenze applicative coerenti con le sfide che la modernità pone, ma, anche con moduli di orientamento continuo al fine di consentire una specializzazione degli studenti in modo più graduale e flessibile in avvicinamento alle scelte sui percorsi universitari.

Per tale componente il Piano prevede, infatti, 19, 44 Miliardi di euro attraverso un intervento volto al miglioramento qualitativo e un ampliamento quantitativo dei servizi di istruzione e formazione (Fig. 3). In questa componente è presente un investimento rivolto a ridurre i divari territoriali nei vari cicli di formazione con anche una riforma del sistema orientamento e un intero investimento rivolto all’orientamento attivo nella transizione scuola-università (Box 1).

Fig. 2 – Gli obiettivi generali della componente “potenziamento dell’offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle università”

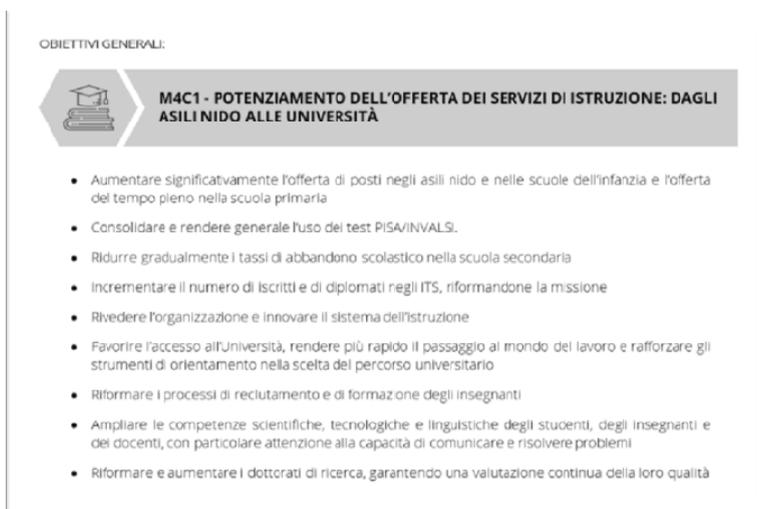


Fig. 3 – Quadro delle misure e risorse della componente 1



Box 1

La riforma del sistema di orientamento

La riforma 1.4 introdotta nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, nella seconda stesura del Piano ha dedicato molto spazio ai servizi educativi, con un accento particolare al potenziamento dei servizi di istruzione dall'asilo nido all'università. Per concretizzare tale componente è stata introdotta una totale riforma dedicata all'orientamento per accompagnare gli studenti ad una scelta consapevole del percorso di studi. L'intervento normativo, come viene spiegato nelle pagine del piano, introduce moduli di orientamento formativo – da ricomprendersi all'interno del curriculum complessivo annuale – rivolti alle classi quarte e quinte della scuola secondaria di II grado. La scelta dello studente non riguarderà solo l'Università ma anche una formazione professionalizzante (ITS), propedeutica all'inserimento nel mondo del lavoro. La riforma sarà implementata attraverso l'introduzione di moduli di orientamento – circa 30 ore annue – nella scuola secondaria di primo e secondo grado, al fine di incentivare l'innalzamento dei livelli di istruzione e la realizzazione di una piattaforma digitale di orientamento, relativa all'offerta formativa terziaria degli Atenei e degli Istituti di formazione professionale (ITS). Infine, verrà ampliata la sperimentazione dei licei e tecnici quadriennali, che attualmente vede coinvolte 100 classi in altrettante scuole sul territorio nazionale e che si intende portare a 1000.

L'intervento sull'orientamento attivo nella transizione scuola-università

Per quanto concerne, invece, l'investimento 1.6 sull'orientamento attivo nella transizione scuola-università questo mira a favorire e incoraggiare il passaggio dalla scuola secondaria superiore all'università e, allo stesso tempo, ad affrontare gli abbandoni universitari negli anni successivi, contribuendo a porre le basi per il raggiungimento dell'obiettivo strategico di aumentare il numero dei laureati. Quest'ultimo, inoltre, contribuisce alla qualificazione del sistema educativo attraverso un innalzamento degli indicatori di successo (come per esempio la frequenza scolastica, il miglioramento dei livelli di apprendimento, il numero di studenti ammessi all'anno accademico successivo, ecc.) e la mitigazione dei divari di genere, entrambi in termini di occupazione e partecipazione all'istruzione superiore in tutti i campi. La misura, implementata dal MUR, consiste in un programma di investimenti a favore degli studenti e delle studentesse a partire dal terzo anno della scuola superiore, con un risultato atteso di aumento del tasso di transizione tra scuola e università. In particolare, l'investimento presume la formazione di 1 milione di studenti, attraverso corsi brevi forniti da docenti universitari e insegnanti scolastici che consentano agli studenti di comprendere meglio l'offerta dei percorsi didattici universitari e di colmare i divari presenti nelle competenze di base che sono richieste. La misura prevede l'erogazione di 50.000 corsi (erogati a partire dal terzo anno della scuola superiore) e la stipula di 6.000 accordi scuola-università.

Antonella Berritto

Fonte: Riproduzione propria in Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, Consiglio dei ministri, 2021.

3. Linee guida ministeriali per l'orientamento scolastico

Al fine di attuare la riforma dell'orientamento disegnata con il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, a dicembre 2022, il Ministero dell'Istruzione e del Merito (Mim) ha approvato, per decreto, le Linee guida per l'orientamento scolastico (2022). L'obiettivo è quello di realizzare un diverso orientamento che garantisca un processo di apprendimento e formazione permanente, destinato ad accompagnare un intero progetto di vita: è riconosciuto il valore educativo dell'orientamento perché si ribadisce il «diritto permanente di ogni persona» (Linee guida nazionali per l'orientamento permanente, 2014) al continuo orientamento e ri-orientamento rispetto alle scelte formative, alle attività lavorative e alla vita sociale.

Nel documento si assume come definizione di orientamento quella condivisa tra Governo, Regioni ed Enti Locali nel 2013 secondo la quale «l'orientamento è un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative» (Accordo sull'Orientamento Permanente, 2013).

Se già nel 2015 (con La Legge 107/2015) si prevedeva la definizione di un “sistema di orientamento” per garantire e sostenere le scelte relative al progetto di vita di ogni studente, nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo, nelle attuali linee guida è ribadita la necessità di implementare un sistema di orientamento che vada oltre la realizzazione di iniziative estemporanee ed episodiche e che sia, invece, un insieme strutturato e coordinato di interventi che accompagni gli studenti in maniera sempre più personalizzata nell'elaborare in modo critico e proattivo un proprio progetto di vita, anche professionale. Per far ciò, sono individuate tre finalità da perseguire, anche attraverso la promozione di opportuni interventi legislativi e decreti, e che sono:

- rafforzare il raccordo tra primo e secondo ciclo di istruzione e formazione, per consentire una scelta consapevole e ponderata a studentesse e studenti che valorizzi i loro talenti e le loro potenzialità;
- contrastare la dispersione scolastica;
- favorire l'accesso all'istruzione terziaria.

Nella consapevolezza che molteplici sono i percorsi di istruzione e formazione secondari da poter intraprendere in uscita dalle scuole secondarie di primo grado, a partire dall'anno scolastico 2023/2024, si attiveranno diversi moduli di orientamento (Tab. 1) intesi come «strumento essenziale

per aiutare gli studenti a fare sintesi unitaria, riflessiva e interdisciplinare della loro esperienza scolastica e formativa, in vista della costruzione *in itinere* del personale progetto di vita culturale e professionale, per sua natura sempre in evoluzione».

Tab. 1 – Tipi di moduli per l’orientamento rispetto ai cicli di istruzione

Scuole secondarie di primo grado:
moduli di orientamento formativo degli studenti, di almeno 30 ore, anche extra curricolari, per anno scolastico, in tutte le classi.
Scuole secondarie di secondo grado:
moduli di orientamento formativo degli studenti, di almeno 30 ore, anche extra curricolari, per anno scolastico, nelle classi prime e seconde;
moduli curricolari di orientamento formativo degli studenti, di almeno 30 ore per anno scolastico, nelle classi terze, quarte e quinte. Nello specifico di questi moduli, sono da integrarsi con:
<ul style="list-style-type: none"> ● i percorsi per le competenze trasversali e l’orientamento (PCTO); ● le attività di orientamento promosse dal sistema della formazione superiore: infatti, il Ministero dell’università e della ricerca, in collaborazione con il Ministero dell’istruzione e del merito, ha attivato, nell’ambito del PNRR, la specifica linea di investimento 1.6 “Orientamento attivo nella transizione scuola-università”, che consente a tutte le scuole secondarie del secondo ciclo di poter realizzare percorsi di orientamento di 15 ore ciascuno nelle classi terze, quarte e quinte, promossi dalle università e dagli AFAM, tramite sottoscrizione di specifici accordi; ● le azioni orientative degli ITS Academy.

Fonte: Linee guida per l’orientamento scolastico, Mim, 2022.

La sollecitazione è a non intendere questi moduli come il contenitore di una nuova disciplina o di una nuova attività educativa aggiuntiva e separata dalle altre quanto spazi inediti per il confronto: sono incentivate le *esperienze di peer tutoring* che nascono dall’incontro tra studenti di un ciclo inferiore e superiore nonché l’incontro tra docenti del ciclo superiore e studenti del ciclo inferiore, per sperimentare attività riconducibili alla didattica orientativa e laboratoriale, comprese le iniziative di orientamento nella transizione tra istruzione e formazione secondaria e terziaria e lavoro. È suggerita, inoltre, la sperimentazione di *campus formativi* da realizzarsi attraverso reti di coordinamento fra istituzioni scolastiche e formative, che vedano compresenti tutti i percorsi secondari, al fine di ottimizzare iniziative che facilitino l’accompagnamento personalizzato nelle fasi di passaggio tra cicli di istruzione ma anche i passaggi orizzontali fra percorsi formativi diversi².

² Rispetto ai passaggi orizzontali, il documento individua nella certificazione delle competenze uno strumento utile per l’orientamento. Infatti, a partire dall’anno scolastico 2023-2024 sarà previsto, a richiesta, il graduale rilascio, da parte delle scuole, della certificazione delle competenze anche al termine di ciascuna annualità del secondo ciclo di istruzione. La

Se, come si è visto, si prevede di realizzare un sistema di orientamento permanente e calibrato sulle peculiarità di ciascun studente, il tracciato dei prodotti e dei processi sarà monitorato sia tramite il sistema informativo del Ministero dell'istruzione e del merito che dalla compilazione dell'E-Portfolio.

L'E-Portfolio dello studente è presentata come un'innovazione tecnica e metodologica per rafforzare, in chiave orientativa, il “consiglio di orientamento”³, per la scuola secondaria di primo grado, e il “curriculum dello studente”⁴, per la scuola secondaria di secondo grado, ricomprendendoli altresì in un'unica, evolutiva interfaccia digitale. L'E-Portfolio è l'output unitario di sintesi del percorso scolastico individuale: per quanto nel documento non sia indicato chiaramente, la compilazione spetterà ai docenti di classe delle scuole secondarie di primo e secondo grado chiamati a svolgere la funzione “tutor” (Box 2) in un dialogo costante con lo studente, la sua famiglia e i colleghi docenti.

certificazione delle competenze riveste una particolare importanza nelle annualità del biennio per favorire il riorientamento e il successo formativo, consentendo il passaggio ad altro percorso, indirizzo, articolazione, opzione di scuola secondaria di secondo grado in maniera più flessibile, riconoscendo la possibilità che la scelta effettuata durante l'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado possa essere rivista. Ai predetti fini, saranno raccordati i molteplici modelli di certificazione oggi in uso, in relazione alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

³ Il decreto del Presidente della Repubblica 14 maggio 1966, n. 362, “Norme di esecuzione della legge 31 dicembre 1962, n. 1859, concernenti l'esame di Stato di licenza della scuola media” prevede “...un consiglio di orientamento sulle scelte successive dei singoli candidati, motivandolo con un parere non vincolante...”.

⁴ La legge 13 luglio 2015, n. 107, “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti” (art. 1, comma 28) prevede che “Il curriculum dello studente ... raccoglie tutti i dati utili anche ai fini dell'orientamento e dell'accesso al mondo del lavoro, relativi al percorso degli studi, alle competenze acquisite, alle eventuali scelte degli insegnamenti opzionali...”. Il decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62 (art. 21, comma 2) stabilisce: “Al diploma è allegato il curriculum della studentessa e dello studente, in cui sono riportate le discipline ricomprese nel piano degli studi con l'indicazione del monte ore complessivo destinato a ciascuna di esse. In un'apposita sezione sono indicate le competenze, le conoscenze e le abilità anche professionali acquisite e le attività culturali, artistiche e di pratiche musicali, sportive e di volontariato, svolte in ambito extra scolastico nonché le attività di alternanza scuola-lavoro ed altre eventuali certificazioni conseguite, ai sensi di quanto previsto dall'articolo 1, comma 28, della legge 13 luglio 2015, n. 107, anche ai fini dell'orientamento e dell'accesso al mondo del lavoro”.

Box 2

Le funzioni della figura del docente tutor

Per i docenti tutor per l'orientamento, delle scuole secondarie di primo e secondo grado, è prevista la realizzazione di iniziative formative specifiche, secondo indirizzi definiti dal Ministero dell'istruzione e del merito. La formazione dei docenti e del personale scolastico è attuata anche attraverso un programma specifico nell'ambito delle risorse del fondo sociale europeo (FSE+). Le attività saranno svolte a livello territoriale, con il coordinamento del Ministero dell'istruzione e del merito e degli Uffici scolastici regionali, tramite i "Nuclei di supporto": uffici neo-costituiti al fine di accompagnare l'attuazione proprio delle linee guida anche in relazione agli aspetti organizzativi e gestionali delle istituzioni scolastiche. Le funzioni del docente tutor sono:

1. aiutare ogni studente a rivedere le parti fondamentali che contraddistinguono ogni E-Portfolio personale e cioè:
 - a. il percorso di studi compiuti, anche attraverso attività che ne documentino la personalizzazione;
 - b. lo sviluppo documentato delle competenze in prospettiva del proprio personale progetto di vita culturale e professionale. Trovano in questo spazio collocazione, ad esempio, anche le competenze sviluppate a seguito di attività svolte nell'ambito dei progetti finanziati con fondi europei o, per gli studenti della scuola secondaria di secondo grado, dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO);
 - c. le riflessioni in chiave valutativa, auto-valutativa e orientativa sul percorso svolto e, soprattutto, sulle sue prospettive.
 - d. la scelta di almeno un prodotto riconosciuto criticamente dallo studente in ciascun anno scolastico e formativo come il proprio "capolavoro".
2. costituirsi "consigliere" delle famiglie, nei momenti di scelta dei percorsi formativi e/o delle prospettive professionali.

Giuseppe Gargiulo

Fonte: Riproduzione propria in Linee guida per l'orientamento scolastico, Mim, 2022.

Da quanto emerge dal documento, la funzione del docente tutor, in buona sostanza, arriva ad assumere finanche il compito di favorire l'incontro tra le competenze degli studenti e la domanda di lavoro. Infatti, oltre ad essere attento supporto nella profilazione del singolo, incrocia l'E-Portfolio con le informazioni relative a dati territoriali e nazionali contenute in un altro dispositivo tecnologico e cioè la *piattaforma digitale unica per l'orientamento* (Box 3): in tale contesto le istituzioni scolastiche, ma forse più il docente tutor, favoriscono l'incontro tra le competenze degli studenti e la domanda di lavoro.

Box 3

La piattaforma digitale unica per l'orientamento

I dati contenuti nella *piattaforma digitale unica per l'orientamento* sono forniti dal Ministero e informano su elementi strutturati relativi a:

- nel passaggio dal primo al secondo ciclo di studi, l'offerta formativa e i dati necessari per poter procedere a scelte consapevoli sulla base delle competenze chiave, delle motivazioni e degli interessi prevalenti;
- la documentazione territoriale e nazionale riguardante il passaggio dal secondo ciclo all'offerta formativa del sistema terziario (distribuzione degli ITS Academy e dei corsi di laurea di Università, Istituzioni AFAM, dati sulla preparazione all'ingresso nei corsi di studio, dati sui corsi di studio, dati Almalaura, Istat, Cisia, etc.);
- la transizione scuola-lavoro, con dati relativi sia alle professionalità più richieste nei diversi territori, sia sulle prospettive occupazionali e retributive correlate ai diversi titoli di studio secondari e terziari (Università e ITS Academy) trasmesse a ciascuna scuola dal Ministero;
- la presentazione delle migliori pratiche di E-Portfolio orientativo personale delle competenze degli studenti, nonché delle migliori esperienze realizzate dalle istituzioni scolastiche per lo svolgimento delle attività di orientamento;
- uno spazio riservato in cui sarà possibile consultare la stratificazione annuale del proprio E-Portfolio relativo alle competenze acquisite nei percorsi scolastici, ed extrascolastici.

In generale, si prevede che le informazioni contenute in piattaforma saranno gestite nelle scuole da un'apposita figura a *sostegno dell'orientamento* e, quindi, del docente Tutor. Infatti, a sostegno dell'orientamento, ogni istituzione scolastica, nell'ambito del proprio quadro organizzativo e finanziario, individua una figura che, nel gestire i dati forniti dal Ministero, si preoccupi di raffinarli e di integrarli con quelli specifici raccolti nelle differenti realtà economiche territoriali, così da metterli a disposizione dei docenti (in particolare dei docenti tutor), delle famiglie e degli studenti, anche nell'ottica di agevolare la prosecuzione del percorso di studi o l'ingresso nel mondo del lavoro.

Giuseppe Gargiulo

Fonte: Riproduzione propria in Linee guida per l'orientamento scolastico, Mim, 2022.

4. Il protagonismo dei minori nel processo di orientamento

Come abbiamo potuto leggere nelle pagine precedenti, l'orientamento è un argomento quanto mai attuale nella nostra società a causa dell'esigenza sempre più pressante di orientare le nuove generazioni. Complesse inoltre sono le azioni e le strategie da mettere in atto che hanno l'obiettivo, sempre, di consentire a queste nuove generazioni di appropriarsi di strumenti

ma, anche, di «armi necessarie a combattere vittoriosamente la battaglia della conquista di un ruolo sociale prestigioso o, perlomeno, soddisfacente in un futuro percepito come minaccioso» (Pollo, 2010, p. 12). Il processo di orientamento, pertanto, dura tutta la vita del soggetto attraverso un orientamento di tipo «diacronico-formativo» (Domenici, 2009) e per mettere in atto questo tipo di orientamento è necessaria un'organizzazione della didattica che sia flessibile e che metta al centro il soggetto a cui è destinata l'azione dell'orientamento; una concezione ancora troppo lontana dall'organizzazione di molte scuole in Italia. Per cui sarebbe necessario non solo chiedersi «che cosa significa orientamento» ma, anche, «chi è l'oggetto dell'orientamento» (Marcarini, 2012) o meglio il soggetto in quanto, in tale riflessione, è suggerito il protagonismo di quest'ultimo come persona capace di scoprire e comprendere la propria vocazione. «Non si tratta solo di orientare il giovane verso un determinato tipo o ordine di scuola, verso una determinata professione, ma anche verso una vita concepita ed attuata in un determinato modo» (Gemelli, 1947, p. 24). Se orientare quindi significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire con i suoi studi e la sua professione, in relazione alle esigenze della vita per contribuire al progresso della società e al raggiungimento del pieno sviluppo della persona umana (Montedoro, Zagardo, 2003), è pur vero che mettere la persona al centro dell'orientamento è fondamentale in ragione della sua unicità e del suo essere soggetto attivo, dotato di agency, e di conseguenza partecipe di processi decisionali che riguardano la partecipazione alla vita sociale e della comunità. Riconoscendone l'agency, che riusciamo a non ridurre il soggetto al solo risultato finale di tutto il processo di orientamento, ma arriviamo a coinvolgere quest'ultimo sin dall'inizio del processo e tenere conto di differenti aspetti che compartecipano alla realizzazione di questo. Comprendere l'unicità della singola persona e creare le condizioni per favorire le capacità di scelta di ciascuno nel tentativo di raggiungere il massimo del proprio potenziale (Morlicchio, 2012) diviene un aspetto fondamentale. D'altra parte, nel corso degli ultimi venti anni, si è data molta importanza, anche in Italia, ad una prospettiva che vuole i minori protagonisti attivi dei processi di formazione e istruzione, della ricerca e delle politiche sociali che li riguardano (Belotti, Ruggero, 2008). Se questi ultimi vengono considerati soggetti sociali dotati di una propria agency – e, perciò, capaci non solo di riferire di sé stessi con un linguaggio e una riflessività peculiari, ma anche di affermare bisogni e contenuti culturali nella sfera pubblica – non vi sono motivi per negare loro la partecipazione diretta ai processi decisionali delle scelte che li vedono coinvolti. La possibilità riconosciuta a queste giovani generazioni di esprimere la propria voce comporta di conseguenza un diverso modo di considerare la protezione, intesa non

tanto in termini di mero intervento paternalistico quanto piuttosto di sostegno all'esercizio dei diritti. Quindi diritto ad essere ascoltati e, anche, di diventare soggetti attivi nella realizzazione di politiche (Belotti, 2012). Dunque, è nella capacità decisionale che si fonda un'approfondita conoscenza delle opportunità e delle risorse disponibili, utili per il processo di orientamento, nonché lo snodo concettuale che consente di considerare i minori come soggetti di diritti in base ai quali essi vengono riconosciuti soggetti in grado di partecipare attivamente alla vita pubblica in generale.

Un modello educativo di orientamento diverso – che si basa sul coinvolgimento attivo e sul ruolo di tutti gli attori della comunità educante –, si concretizza in una didattica dell'orientamento in cui l'obiettivo non è solo “informare” e “formare” ma guidare i giovani all'acquisizione della consapevolezza delle proprie caratteristiche, delle problematiche connesse all'apprendimento e alla raccolta dell'informazione per decidere le differenti alternative di scelta (Casaschi, 2008). In tal senso, l'orientamento si configura come parte integrante di un processo educativo generale con un quadro progettuale ampio e realistico in cui inserire i progetti di orientamento affinché questi progetti apportino un valore aggiunto sia alle politiche sia ai territori e anche a questi soggetti dotati di agentività. Dare loro autentici spazi di potere è la soluzione affinché venga abbandonato il carattere stereotipato del processo di orientamento e questi attori si disvelino non più come soggetti sottointesi – e, quindi, oggetti destinatari di azioni – quanto agenti coproduttori del valore della soluzione generata (Tonucci, 2015).

5. Orientarsi tra le immagini di futuro

Come riscontrato anche in altri Paesi, la scolarizzazione di massa non ha ridotto le disuguaglianze di istruzione, spostando solo più in avanti il momento in cui si manifestano (Beaud, 2002). In Italia, i diversi percorsi che caratterizzano le esperienze scolastiche, infatti, riflettono ancora oggi una preoccupante segregazione di classe e di origine nazionale (Romito, 2016). D'altra parte, quella che è una dimensione conflittuale nel rapporto tra il sistema educativo e la stratificazione sociale è espressione di un conflitto di tipo simbolico intorno a un arbitrio culturale (Bourdieu, Passeron, 1972) relativamente a cosa nella scuola viene definito come appropriato e di valore, e cosa non lo è (Romito, 2016). Le conseguenze sono che le carriere scolastiche più o meno di successo degli studenti si formano entro una dimensione strutturale fatta di costrizioni relative alla distribuzione spaziale delle scuole in relazione alla loro connotazione sociale differenziale (Pitzalis, 2019) e si rendono concrete proprio e soprattutto negli snodi che obbli-

gano alle scelte sui tipi di gradi e indirizzi scolastici successivi da frequentare (o non frequentare). Questi momenti non sono neutrali, quanto predittivi dei futuri possibili.

Quando ci si accosta al tema del futuro educativo e sociale dei giovani non si può non considerare che se è vero che ovviamente il presente produce il futuro, è altrettanto vero che il futuro stesso – in quanto è anticipato nell’immaginazione – produce a sua volta qualcosa, proprio perché ciò che attualmente facciamo è influenzato dalle nostre anticipazioni. Estendendo il concetto, noto nelle scienze sociali, di profezie che si autoadempiono, Jedlowski (2017) suggerisce di guardare ad esso in termini più ampi nella tensione dialettica che si crea tra poli temporali diversi: il presente ed il futuro. È da queste considerazioni che lo studioso fa discendere il concetto di orizzonte delle attese, intendendolo come un dispositivo attivo che «ha un carattere performativo [...] cioè fa qualcosa perché ciò che compiamo dipende sempre, almeno in qualche misura, da ciò che ci attendiamo» (ivi, 18). Nella distinzione proposta da Luhmann (2006) tra “presenti futuri” (ossia i momenti che devono ancora avvenire e, quindi, il futuro vero e proprio) e “futuro presente” (ossia quello il futuro immaginato), l’orizzonte delle attese è proprio il futuro presente e per quanto agisca nel presente col riflesso delle nostre anticipazioni, per la maggior parte delle pratiche che svolgiamo nella vita quotidiana, tuttavia, le nostre anticipazioni raramente sono il prodotto di una riflessione cosciente o di una attiva immaginazione: sono anticipazioni date per scontato giacché l’«elemento costitutivo degli orizzonti di attesa è l’assetto istituzionale della società [...] assetti istituzionali che, dettando regole e consuetudini, rendono relativamente stabili i comportamenti di ognuno» (Jedlowski, 2017, 20). Si tratta di collocare quella capacità che Appadurai (2011) definisce come “capacità di aspirare” entro l’ordine simbolico-normativo che caratterizza la situazione sociale (Crespi, 1999) fatta di stagnazione in un “presente onnipresente”, più subito che vissuto, dalle vittime privilegiate che sono soprattutto i giovani a cui, invece, dovrebbe appartenere – quasi costitutivamente – la dimensione del futuro. Contro la defuturizzazione e contro quella che Bauman (2009) chiama “cultura dell’effimero” bisogna arginare quella che le analisi sulla postmodernità definiscono come un nuovo rischio di povertà definita da *deficit di riflessività* (Spanò 1999). In un’epoca in cui si assiste sia alla dissoluzione dei marcatori di passaggio nella transizione alla vita adulta (Spanò, 2018; 2019) – di cui la conclusione degli studi è la prima delle cinque classiche fasi – sia alla *paralisi del pensiero sul futuro* (Augé, 2012, p. 15) c’è bisogno di un surplus di orientamento riflessivo proprio e soprattutto nell’età scolare per spezzare quelle catene che comportano (al)l’insuccesso scolastico che si manifesta nelle forme dell’abbandono, dell’uscita precoce dal sistema formativo, dell’assenteismo, della dispersione tra

istituti e del deficit nelle competenze di base: situazioni che hanno come esito le diverse condizioni di esclusione educativa quali: *early school leaving, neet, achievement gap, assenteismo e dispersione in presenza*. Si tratta, in altre parole, di far uscire dalla marginalità quegli altri elementi che caratterizzano gli orizzonti di attesa e che sono rinvenibili nella serie progetti-aspirazioni-previsioni orientando quei soggetti dotati di agency affinché si disvelino non più come soggetti sottointesi – e, quindi, oggetti destinatari di azioni – quanto come agenti coproduttori del valore dell’immagine di futuro generata da ciascuno. Nello specifico, significa assumersi la responsabilità di orientare i giovani verso la capacità di analisi critica dell’esistente, richiedendo loro di riconoscere, esplicitare e farsi carico del proprio bisogno orientativo: un primo passo per dar voce alla capacità “capacità di aspirare” per generare «orientamenti attivi nei confronti del futuro» (Jedlowski, 2017, 3) attraverso quella capacità di riflessività fondamentale nel collegare passato, presente e futuro in una narrazione coerente e funzionale alla costruzione personale. Se la riforma dell’orientamento prevista dal PNRR deve segnare il passaggio da un tipo di orientamento sincronico-finale ad un tipo di orientamento diacronico-formativo ciò significa che da modelli di orientamento di tipo prescrittivo e direttivo si deve invece giungere a una logica di autonomizzazione del soggetto, per fornire alla persona le competenze necessarie alla lettura dei contesti, al fronteggiamento delle situazioni e all’espressione di decisionalità autonoma, affinché possa poi sviluppare e utilizzare strategie consapevoli di attivazione all’orientamento nel perseguire progetti e percorsi anche e proprio formativi e di apprendimento (Batini, Giusti, 2008). Significa, in altre parole, favorire quel processo di empowerment per una crescita dell’individuo basata sull’incremento dell’autodeterminazione affinché emergano risorse latenti e affinché l’individuo si appropri consapevolmente del suo potenziale.

6. Povertà educativa e orientamento, prospettive future

La povertà educativa è un fenomeno dalla natura multidimensionale e intersezionale che obbliga ad andare oltre la sinteticità del dato statistico e a considerare la comunità di persone che forma la cultura dei contesti sociali in cui essa si esprime e si sostanzia (Berritto, Gargiulo, 2022). I giovani in povertà educativa sono individui a cui sono mancate opportunità educative, di formazione e di crescita: figlie e figli con famiglie di origine spesso svantaggiate, impossibilitate a compensare le carenze dei territori. Se questi ultimi sono attori nella società, dotati di agentività (Bandura, 1977), hanno una relazione costante e costruttiva con l’ambiente circostante attraverso un rapporto bidirezionale, quindi dialettico, che contribuisce sia a creare e a

modificare la società (Corbisiero, Berritto, 2021) sia a sviluppare un processo di empowerment (Cois, 2020).

L'orientamento può rappresentare sicuramente uno spazio e un tempo di crescita e sviluppo dell'agentività e dell'empowerment ma anche strumento utile di convergenze tra gli attori che partecipano ai processi educativi e formativi.

Inoltre, se l'orientamento è uno strumento per contrastare l'insuccesso scolastico allora necessita di un continuo monitoraggio che riguarda la crescita del minore dall'asilo all'università, come previsto nella componente del Piano, e per fare questo deve essere potenziato con dei coordinamenti ben legittimati proprio sui territori riconoscendo anche il ruolo dell'Università. Quest'ultima, infatti, è eleggibile ad attore della comunità educante per la precipua capacità di mediare entro un processo partecipato e di corresponsabilità tra chi disegna la politica pubblica, chi progetta l'intervento educativo e chi è il destinatario finale. In conclusione, è proprio in questo processo partecipativo che si individua la possibilità per gli attori di confrontarsi e individuare le traiettorie future per le nuove generazioni.

Riferimenti bibliografici

- Accordo sull'Orientamento Permanente (2013), Roma, Consiglio dei ministri.
- Appadurai, A. (2011), *Le aspirazioni nutrono la democrazia*, Milano, et al. Edizioni.
- Augé, M. (2012), *Futuro*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Bandura, A. (1977), Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological review*, 84(2), 191.
- Batini, F., Giusti, S. (2008), *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*, Padova, libreriauniversitaria.it edizioni.
- Bauman, Z. (2009), *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, Bologna, il Mulino.
- Beaud, S. (2002), *80% au bac... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.
- Belotti, V. (2012), Rappresentare le voci dei bambini, *Minori Giustizia*, 3, 7-17.
- Belotti, V., Ruggiero, R. (a cura di) (2008), *Vent'anni d'infanzia. Retorica e diritti dei bambini dopo la convenzione dell'ottantanove*, Milano, Guerini.
- Berritto, A. (2021), *La città inventata. Un'esperienza di partecipazione urbana con i bambini*, Verrazze (SV), PM edizioni.
- Berritto, A., Gargiulo, G. (2022), Infanzia e povertà educativa nel Pnrr: le distanze tra le politiche pubbliche e la ricerca scientifica nell'implementazione di interventi sociali, *Autonomie locali e servizi sociali*, 2, 237-254.
- Boccacin, L. (2021), *Verso una definizione sociologica della povertà educativa*, in

- Bramanti D., Carrà E. (a cura di), *Famiglia e povertà relazionale. Multidimensionalità del fenomeno e buone pratiche innovative*, *Vita e Pensiero*, 45-58 (<http://hdl.handle.net/10807/181322>).
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1972), *La riproduzione*, Rimini, Guaraldi.
- Casaschi C. (a cura di) (2008), *Verso il domani. Una ricerca sperimentale sull'orientamento a scuola*, Milano, Franco Angeli.
- Cois, E. (a cura di) (2020), *Aree rurali in transizione oltre la crisi economica. Nuove imprenditorialità, agency giovanile, ed empowerment comunitario nelle aree interne sarde*, Torino, Rosenberg e Sellier.
- Consiglio dei ministri (2021), *Piano nazionale di ripresa e resilienza*, Roma.
- Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989), Assemblea Generale delle Nazioni Unite, Newsletter 18(March), Sydney, Children's Rights International.
- Corbisiero, F., Berritto A. (2021), *Socializzare outdoor: se non ora quando? Come i bambini affronteranno i nuovi bisogni di socialità e di distanziamento sociale ora e nel futuro post-COVID*, in Favretto A. R., Maturo A., Tomelleri S. (a cura di), *L'impatto sociale del Covid-19* (pp. 67-98), Milano, FrancoAngeli.
- Crespi, F. (1999), *Teoria dell'agire sociale*, Bologna, il Mulino.
- Delors, J. (1996), *Learning: the treasure within*, report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.
- Domenici G. (2009), *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Bari, Editori Laterza.
- Evans, G. W. (2004), *The environment of childhood poverty*, *American Psychologist*, 59, 77-92.
- Gemelli A. (1947), *L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole*, Milano, Vita e Pensiero.
- Jedlowski, P. (2017), *Memorie del futuro. Un percorso tra sociologia e studi culturali*, Roma, Carocci.
- Jæger, M. M. (2011), *Does cultural capital really affect academic achievement? New evidence from combined sibling and panel data*, *Sociology of Education*, 84(4), 281-298.
- Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* (2014), Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Linee guida per l'orientamento scolastico* (2022), Ministero dell'Istruzione e del Merito.
- Luhmann, N. (2006), *Osservazioni sul moderno*, Roma, Armando Editore.
- Marcarini, M. (2012), *Orientamento: a ciascuno la sua strada. Evoluzione delle teorie e riflessioni educative*, *Rivista Formazione Lavoro Persona*, 22 (5), 1-18.
- Montedoro, C., Zagardo, G. (a cura di) (2003), *Maturare per orientarsi. Viaggio nel mondo dell'orientamento formativo*, Milano, Franco Angeli.
- Moricchio, E. (2012), *Navigare a vista: povertà, insicurezza sociale e capacità di aspirare*, in de Leonardis O. e Deriu M. (a cura di), *Il futuro nel quotidiano: studi sociologici sulla capacità di aspirare* (pp. 101-113), Milano, Egea, 2012.
- Nussbaum, M. C. (2002), *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Bologna, il Mulino.

- Nussbaum, M. C. (2014), *Creare capacità*, Bologna, il Mulino.
- Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (2021), Roma, Consiglio dei ministri.
- Pinna, G., Pitzalis, M., Spanò, E. (2020), *Il possibile, il probabile. Scelte scolastiche e lavorative di giovani in aree rurali in declino*, in Cois, E. (a cura di), *Aree rurali in transizione oltre la crisi economica. Nuove imprenditorialità, agency giovanile, ed empowerment comunitario nelle aree interne sarde*, Torino, Rosenberg e Sellier.
- Pitzalis, M. (2019), Effetti di campo. Spazio scolastico e riproduzione delle disuguaglianze, *Scuola Democratica*, 3, 26-45.
- Pollo M. (2010), *Prefazione*, in Caggiano V., *Qualità e quantità nell'orientamento. Tensioni. Esperienze. Prospettive* (p. 9), Roma, Anicia.
- Romito, M. (2016), *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*, Milano, Guerini Scientifica.
- Save the Children (2014), *La lampada di Aladino*, Roma, Save the Children.
- Save the Children (2015), *Annual Report 2015*, Roma, Save the Children.
- Sen, A. K. (2000), *Lo sviluppo è libertà*, Milano, Mondadori.
- Sen, A. K. (1986), *Scelta, benessere, equità*, Bologna, il Mulino.
- Spanò, A. (1999), *La povertà nella società del rischio*, Milano, FrancoAngeli.
- Spanò, A. (2018), *Studiare i giovani nel mondo che cambia. Concetti, temi e prospettive negli Youth Studies*, Milano, FrancoAngeli.
- Spanò, A. (2019), Gioventù e adultità nella società contemporanea: riflessioni sul dibattito suscitato dai cambiamenti del corso di vita, *Quaderni di Sociologia*, 80, 69-86.
- Tonucci, F. (2015), *La città dei bambini. Un modo nuovo per pensare la città*, San Paolo d'Argon (BG), Zeroseiup.

4. L'orientamento scolastico tra prospettive evolutive e impatti trasformativi esogeni

di *Miriam Di Lisio e Rosa Sorrentino*

1. L'orientamento nell'era della flessibilità

Nello scenario mutevole dettato dal progresso tecnologico e dai lesti cambiamenti economici, gli studenti in uscita dal percorso scolastico superiore vengono catapultati in una realtà caratterizzata da una serie di transizioni concomitanti e differenti. In una fase della crescita determinante per il loro futuro, i più giovani vengono messi di fronte a scelte importanti, trovandosi repentinamente a fare i conti con aspirazioni e prospettive professionali e di vita apparentemente lontane nel tempo. Se, infatti, ad oggi il solido ideale professionale del “lavoro fisso” viene gradualmente soppiantato da una più complessa e specializzata carriera, costruita da più esperienze lavorative corredate da intervalli di formazione e apprendimento (ELGPN, 2014)¹, il sistema scolastico nazionale necessita – a sua volta – di adattarsi progressivamente ai decorsi socioeconomici al fine di offrire percorsi conseguentemente adeguati alla formazione dei ragazzi. L'avvento della pandemia si inserisce in questo scenario agendo ulteriori e radicali trasformazioni: l'emergenza sanitaria ha, infatti, influito su ogni sfera del vivere civile, spingendo ad una rimodulazione forzata di tempi, spazi e forme di ogni attività umana. In questo frangente, il sistema economico subisce un forte contraccolpo, il quale si ripercuote a sua volta sul mercato del lavoro impattando principalmente sui soggetti e i rapporti professionali più fragili, come ad esempio le donne. Il sistema scolastico a sua volta – in diretta conseguenza alle misure di contenimento pandemico – è costretto a riformulare le proprie metodologie al fine di garantire una continuità al processo educativo anche in fase emergenziale, incentivando, dunque, la ridefinizione del-

¹ Rete europea per lo sviluppo delle politiche in materia di orientamento permanente (ELGPN), 2014, Sviluppo di una politica di orientamento permanente: il Resource Kit europeo, ELGPN tools no.1

le pratiche in adeguamento allo strumento digitale. Le complessità generate dalla pandemia e gli impatti prodotti sul mondo del lavoro, accompagnati da quelle che sono le problematiche già endemiche e strutturali al sistema scolastico nazionale, concorrono nel suscitare una serie di interrogativi circa le prospettive dei giovani e i bisogni formativi di cui questi si fanno portavoce. Tali domande riguardano in particolar modo le misure attivabili per garantire agli studenti sbocchi occupazionali in linea con le evoluzioni del mercato del lavoro, nonché la necessità di strutturare programmi di orientamento che consentano loro di intraprendere percorsi formativi con sempre maggiore consapevolezza. Inoltre, nonostante l'impegno profuso negli ultimi decenni dalle istituzioni al fine di eseguire un riassetto e un'implementazione degli strumenti propri dell'istituzione scolastica – dalla riorganizzazione degli istituti professionali, passando per l'obbligo formativo, finanche all'attivazione di interventi territoriali di orientamento e promozione sociale –, una recente rilevazione Invalsi mostra come sussista ancora un elevato tasso di dispersione scolastica², caratterizzante in particolare quegli studenti che attraversano fasi di snodo cruciali quali il passaggio dalla scuola media a quella superiore e da questa all'università. Nonostante ciò, tra il 2021 e il 2022 le università italiane hanno registrato per l'anno accademico un incremento nelle nuove iscrizioni del 5%³. Inoltre, risulta interessante sottolineare come, ad una più approfondita analisi e confronto tra i percorsi formativi scolastici intrapresi dagli studenti e la scelta universitaria successiva solo in una minima parte dei casi si possa osservare una consequenzialità, lasciando aperti numerosi interrogativi circa la conscia valutazione delle inclinazioni, dei desideri e delle ambizioni degli interessati. Tra i fattori più comuni che suggestionano l'immissione – o, diversamente, il mancato inserimento – degli allievi entro specifici percorsi vi sono senza dubbio componenti soggettive e contestuali (ad esempio, la famiglia o l'istituzione scolastica di riferimento), l'interazione tra le due precedenti e, infine, componenti professionali e macro-sistemiche. Questi ultimi sono determinati non solo dalla qualità delle performance scolastiche, ma anche e soprattutto dall'influenza delle condizioni di vita sociale, culturale, economica e politica in cui gli allievi e i medesimi sistemi scolastici risultano essere inseriti, sincreticamente alla diffusione/rilevanza di specifici fattori quali droga, alcool, violenza, etc. (ARLAV, 2005). Ciascuno di questi elementi può incidere sulle prospettive e sulle aspirazioni dei discenti, orientandone in maniera più o meno importante le scelte formative, profes-

² FONTE: <https://www.invalsiopen.it/cause-dispersione-scolastica/#:~:text=Il%20tasso%20di%20dispersione%20scolastica,%2C5%25%20della%20popolazione%20scolastica.>

³ FONTE: <https://www.ilsole24ore.com/art/universita-matricole-crecita-5-borse-studio-6percento--ADoPxAt>

sionali e di vita. Dati come quelli relativi la dispersione scolastica – e, dunque, le prospettive socio-lavorative – vanno, ad esempio, osservati attraverso una prospettiva che tenga anche conto della dimensione territoriale e del contesto sociale. Talvolta può, infatti, insistere una concreta dissomiglianza tra i prodotti culturali scolastici manifesti in differenti aree geografiche o tra centro e periferia, senza contare che il divario formativo può sussistere anche tra gli studenti di un medesimo istituto o di una stessa classe di alunni (Domenici, 2009). Difatti, la combinazione data da fattori quali la povertà e il degrado ambientale urbano sembra essere quella che in assoluto spinge gli studenti ad anticipare e/o a non proseguire il percorso scolastico-formativo (ARLAV, 2005). Nonostante ciò, le ricerche degli ultimi anni hanno portato alla luce come le cause di dispersione scolastica post-diploma relative l'area economica, sociale e personale possano colpire indiscriminatamente centri urbani e periferie.

Alle problematiche di stampo sociale vanno ad aggiungersi fattori ostacolanti l'immissione all'interno dei percorsi accademici, quali la qualità delle infrastrutture (ad esempio, i trasporti) o la distanza dal polo universitario e, senza dubbio, il problema del rapporto tra scuola (e, dunque, la formazione) e il mercato del lavoro (l'occupazione). Difatti, sebbene la scuola vanti un impegno attivo rispetto alle finalità (in)formative degli studenti, nondimeno la percezione della maggiore o minore utilità della formazione scolastica ai fini dell'assunzione lavorativa condiziona non poco le scelte degli studenti (*ibid.*, 2005), provocando non solo un discrimine tra percorsi differenti considerati più o meno spendibili sul mercato, ma mettendo in dubbio la stessa utilità di intraprendere una carriera accademica. Indubbiamente la demotivazione e il disinteresse fanno da contorno a questo quadro quanto mai scoraggiante. In balia di dubbi e complessità, sovente i giovani si trovano in situazioni di confusione e sofferenza dettate non soltanto dalle crisi dell'esistenza tipiche dell'età adolescenziale, quanto dalla presenza di un ospite inquietante, il nichilismo che “si aggira tra loro, penetra nei loro sentimenti, confonde i loro pensieri, cancella prospettive e orizzonti, fiacca la loro anima, intristisce le passioni rendendole esangui” (Galimberti, 2007). Questa forma di malessere e di angoscia tipico del panorama dell'assurdo e dell'abbandono con il quale i ragazzi si ritrovano a fare i conti non è più meramente psicologico, ma, piuttosto, culturale. Secondo Galimberti è sulla cultura collettiva e non sulla sofferenza individuale che bisogna agire per placarne le conseguenze, perché tale afflizione non è causa, quanto effetto di un'implosione culturale di cui i giovani, – parcheggiati nelle scuole, nelle università, nei master, nel precariato – sono le prime vittime (2007). Alle problematiche socioeconomiche e alle criticità e ai cambiamenti tipici del sistema formativo si uniscono, poi, i mutamenti

dell'universo lavorativo, caratterizzato da scarsità di opportunità, insicurezza e instabilità (Aleni Sestito et al., 2011).

È in questo complesso scenario che emerge con sempre maggiore prepotenza la centralità dei percorsi di orientamento scolastico e il ruolo dell'istituzione scolastica nel garantire una scelta oculata del percorso accademico. Difatti, la questione di un consapevole e corretto orientamento in entrata e in uscita dai percorsi secondari rappresenta ormai una delle tematiche centrali nell'ambito delle politiche educative dell'Unione Europea e di quasi tutti i paesi tecnologicamente evoluti. Secondo il Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM o MIUR) l'orientamento ha come obiettivo quello di rendere i cittadini capaci di gestire e progettare il proprio studio e le proprie esperienze di lavoro in uniformità con i propri traguardi di vita, in connessione con le proprie abilità e dilette, partecipando alla propria personale gratificazione (2009)⁴. L'orientamento scolastico giovanile rappresenta dunque, in quest'ottica e soprattutto in questa particolare parentesi storica, uno degli elementi strategici per il rilancio economico e culturale del paese, andando a costituire il principale dispositivo a supporto degli obiettivi principali del sistema formativo nazionale e locale.

Il presente capitolo punta a una ricostruzione della storia e delle caratteristiche dei percorsi di orientamento in Italia, riepilogando quelli che sono i processi evolutivi cui esso è stato sottoposto, i modelli che lo hanno incarnato e le declinazioni, le criticità e gli influssi endogeni ed esogeni che ne hanno plasmato forme e caratteristiche. Sulla scia della progettualità principe che muove e informa l'intero volume – il progetto SFORA-Sperimenta Forma e Orienta – esso farà, in particolare, riferimento alla Regione Campania non solo in veste di oggetto privilegiato dello studio, ma anche in quanto prospettiva attraverso la quale cogliere quelle che sono le interrelazioni tra le principali complessità territoriali, i percorsi scolastici e di orientamento attivati e le esperienze virtuose sperimentate ed in fase di implementazione.

2. L'orientamento scolastico tra passato e nuovi sviluppi

Lo sviluppo dei modelli teorici sull'orientamento e delle pratiche ad essi legate è avvenuto in maniera parallela all'evoluzione della società umana, trasformandosi e affinandosi in relazione ai processi evolutivi di carattere sociale ed economico (Marcarini, 2012). Appare, dunque, opportuno – al

⁴ *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*, MIUR, 2009, FONTE: https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm043_09.htm

fine di una maggiore comprensione dell'oggetto indagato e dei macro e micro-fenomeni a esso collegati – fare un passo indietro e ripercorrere quelle che sono le fasi storiche che hanno plasmato le forme e le caratteristiche dell'orientamento scolastico, passato piuttosto recente ma certamente ricco di cambiamenti.

Nelle società preindustriali l'attività dell'orientamento – intesa come la pratica di indirizzare una persona in giovane età verso un percorso o un'attività professionale consona al proprio ruolo sociale e capace di garantire *status* e prospettive future – era considerata una prerogativa strettamente familiare. Con l'avvento della Rivoluzione industriale, invece, l'idea di orientamento muta completamente forma, passando dall'inerire la sfera privata e la vita personale all'assumere una pregnanza di carattere più generale e collettivo. A partire da questo momento, è possibile individuare cinque fasi dell'orientamento. La prima fase è quella diagnostico-attitudinale, corrispondente all'epoca dell'ideazione della cosiddetta “catena di montaggio” nell'ambito della Ford Company di Detroit, negli Stati Uniti. L'ingegnere e imprenditore Frederick Taylor teorizza un'organizzazione scientifica del lavoro nella quale l'orientamento professionale trova uno scopo di natura più ampiamente sociale e un fondamento di stampo scientifico: l'idea di rendere il lavoro un processo razionalizzato, di prevedere “l'uomo giusto al posto giusto” per permettere all'industria di ricavare più prodotto dalla forza lavoro (e dunque profitti) anima un approccio che cerca di misurare specifiche caratteristiche e di scorgere connessioni tra le predisposizioni degli operai e le competenze ricercate (Pombeni, 1997). Col passare del tempo questa prospettiva viene superata: inizia, infatti, ad affermarsi la fase caratteriologico-affettiva, basata sul concetto di “interesse al lavoro”, nella quale si sottolinea il miglioramento dei risultati in funzione di un più elevato interesse da parte dell'individuo nei confronti di una specifica attività (ibid., 1997). La terza fase è quella clinico-dinamica, sviluppatasi a partire dal 1945 e terminata nel 1960, incentrata sul soggetto, sulle sue esperienze e motivazioni: il lavoro viene interpretato come *chance* per realizzarsi, come fonte di appagamento e benessere (Marcarini, 2012). Nell'approccio clinico-dinamico il lavoratore acquisisce soggettività e centralità in un progetto personale di vita professionale, passando dall'essere mero elemento funzionale di una macchina da lavoro a parte essenziale di un disegno che lo vede al centro dell'equazione. A partire dagli anni '60 si sviluppa l'approccio *Activation du Développement Vocational et Personel* (ADVP), ideato da alcuni studiosi canadesi. Tale metodologia si interroga su quali siano i fattori che condizionano la scelta professionale e i processi risolutivi che inducono a determinate scelte, sui rapporti tra soggetto e predilezione associati al background di vita e sulle vocazioni dello stesso (Pombeni, 1997).

In questo periodo storico ci si focalizza sulla salute psicologica del lavoratore, benessere che lo aiuta ad affrontare con maggior vigore le scelte che gli si presentano lungo il cammino, andando a sottolineare l'importanza dei sentimenti positivi. La quarta fase – lo stadio maturativo-personale – si concentra sul cambiamento che può subire una persona, tra quelle che sono le sue attitudini, le sue potenzialità e i suoi desideri, tra quello che sa fare, quello che può fare e quello che vorrebbe fare. Esso vede la centralità del soggetto e il rispetto per le sue ambizioni, desideri, valori e bisogni, in quanto ritenuto capace di affermarsi e autodeterminarsi. Infine, fino a circa vent'anni fa, l'orientamento è stato, nella fase pedagogico-didattica, incentrato sul costruire condizioni educative che permettano di avere parità nelle opportunità, senza sottovalutare gli aspetti peculiari di ciascuno. Tale modello orientativo si presenta come sistema educativo permanente e trasversale, che attraversa tutti gli ordini, i livelli d'istruzione e le materie di apprendimento ed è parte indispensabile del processo edificante che porta alla formazione del coordinamento, dell'indipendenza e della responsabilità personale (ibid., 1997).

Dopo aver brevemente riepilogato quali prospettive si siano storicamente susseguite circa i modelli e gli scopi dell'orientamento scolastico, risulta appropriato soffermarsi sui tempi più recenti, chiarendo quanti e quali modelli siano oggi implementati dalla scuola italiana. A oggi, infatti, le pratiche di orientamento scolastico non sono vincolate alla prevalenza di un'unica scuola di pensiero; piuttosto, lo scenario risulta caratterizzato da quattro approcci prevalenti: il modello informativo, il modello psicodiagnostico, l'approccio che si rifà al bilancio professionale e personale dello studente e, infine, quello educativo (Neerman, 2012). I modelli informativi si fondano sulla necessità di informare gli studenti circa le trasformazioni relative il mondo del lavoro, i diversi profili professionali esistenti e i percorsi formativi disponibili. Questo tipo di modello si fonda sull'idea che lo studente possa arrivare a realizzare scelte consapevoli e sensate unicamente in virtù di indicazioni generose e dettagliate in merito alle prospettive e alle possibilità concrete che un percorso ha da offrire (Rumiati, Bonini, 2001). I modelli di tipo psicodiagnostico, invece, sostengono l'importanza della presa di coscienza da parte dell'individuo all'individuo delle proprie peculiarità e bisogni, prevenendo il pericolo di decisioni affrettate e potenzialmente errate. Coloro che abbracciano questo tipo di modello sottolineano come scenari di questo tipo possano essere previsti e prevenuti (Pombeni, Chiesa, 2009). Il modello che si rifà al bilancio professionale e personale dello studente, invece, ha come obiettivo quello di permettere a ciascuno di predisporre un progetto professionale partendo dalle proprie esperienze, dal background culturale e tenendo in particolare considerazione anche i gusti

personali e il potenziale dello studente (ibid., 2009). Questi primi tre modelli finora descritti hanno alcune caratteristiche in comune: agiscono, infatti, in momenti e contesti di crisi decisionale e fanno uso – in caso di difficoltà – di esperti del settore esterni al corpo docente, attivando a monte meccanismi di risoluzione della problematica. Sebbene questi modelli ipotizzino che gli individui siano in grado di prendere decisioni con raziocinio e che le informazioni utilizzate per arrivare al momento risolutivo siano idonee allo scopo, è anche vero che tale scenario può essere per alcuni quantomai distante dalla realtà. La problematica si presenta laddove gli studenti non siano stati adeguatamente istruiti circa la necessità e l'importanza delle decisioni scolastiche, alle ripercussioni da queste provocate sul futuro degli stessi, né tantomeno a riflettere sui processi decisionali e sui fattori che dovrebbero pesare sulle scelte responsabili. A tal proposito, il quarto e ultimo modello di orientamento scolastico a oggi utilizzato è definito “educativo” proprio in quanto orientato a favorire il rafforzamento dei processi cognitivi descritti, assumendo prerogative di carattere didattico e precauzionale.

Tutti i modelli fin qui descritti necessitano della presenza attiva e permanente dello studente, nonché di una particolare assunzione di responsabilità da parte sia dell'istituzione scolastica che del nucleo familiare. Come sostengono Soresi et al. (2019), negli ultimi anni l'orientamento è stato a tal fine messo al centro del “progetto scuola”, articolato come una delle componenti sostanziali nell'educazione e nell'istruzione che, dunque, vede la propria sede più naturale e privilegiata tra le mura scolastiche (2019). A oggi, infatti, nonostante negli anni si siano susseguite molteplici e differenti prospettive su quelle che possono essere le pratiche utili ad indirizzare gli studenti tra scuola e lavoro, l'obiettivo delle istituzioni rimane quello di accompagnarli in processo di sviluppo e responsabilizzazione, fornendo gli strumenti utili a ricercare in sé le soluzioni coerenti a interrogativi e interessi, alle motivazioni, ai progetti di vita e alle effettive possibilità di realizzarli, rendendo i soggetti capaci di compiere scelte indipendenti che tengano anche conto del contesto sociale in cui si inseriscono (Del Core, 1999). Non a caso, tra le infinite definizioni date negli anni al concetto di “orientamento”, quella che mette d'accordo gli esperti è presente nella raccomandazione conclusiva del Congresso dell'Unesco del 1970, la quale afferma che “orientare significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire, con i suoi studi e la sua professione, in relazione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona umana” (Montedoro, Zagardo, 2003). Di qui la centralità della sperimentazione dei modelli di orientamento sempre più efficaci, in grado di comprendere le necessità dei giovani ed indirizzarli in maniera coerente alle lo-

ro peculiarità, inclinazioni e aspirazioni; nonché la valorizzazione delle pratiche di orientamento in quanto incentivo di sviluppo civile e democratico del Paese, della sua competitività sul mercato internazionale e – in alcune contingenze – persino dell’occupazione (Domenici, 2009).

In uno scenario caratterizzato da profondi cambiamenti e da inverosimile incertezza quale quello indotto dalla pandemia, avere cognizione non solo delle condizioni socioeconomiche del paese, ma anche della potenziale centralità dell’orientamento scolastico per la ripresa economica e culturale diviene essenziale al fine di valorizzare il ruolo e l’efficacia degli attori coinvolti in questo processo. Trattandosi, infatti, di un processo multidisciplinare – comprendente l’aspetto pedagogico, quello psicologico, quello sociologico e quello economico – l’orientamento richiede una stretta cooperazione tra differenti attori/compagini: certamente la scuola e l’università, ma anche il mondo del lavoro, tutti uniti in una rete di relazioni che abbia come obiettivo specifico quello di istruire, costruire consapevolezza e guidare verso il futuro. Difatti, se il tema dell’orientamento ha assunto negli ultimi anni una forte predominanza nell’ambito dello sviluppo delle politiche scolastiche italiane (soprattutto in relazione alla scuola secondaria di primo e, maggiormente, di secondo grado), grandissima centralità ha assunto anche il tema dello sviluppo delle competenze trasversali e professionalizzanti. Ciascuna scuola è, infatti, tenuta a svolgere attività di orientamento agli studi e al mondo del lavoro (Cecalupo, 2022): l’obiettivo è quello di sviluppare elevate competenze per rispondere alle richieste di un mercato del lavoro in continuo mutamento, trasformazioni spesso tanto repentine da generare smarrimento e disorientamento. Tali sensazioni di confusione portano a contemplare il sostegno continuativo dello studente per lo sviluppo di strumenti e competenze utili a far fronte ad un mercato evolutivo e cambiante (Restiglian et al., 2020). Come sostengono Miguel Benasayag e Gérard Schmit (2011), siamo di fronte all’inquietudine di un intero popolo: in particolare, i giovani sono sempre più soggetti alla fluidità, alla flessibilità, al doversi riformulare rispetto alla necessità del momento. I soggetti si ritrovano dinanzi al decadimento della stabilità, una condizione di vita che parte fin dalla tenera età e arriva all’età adulta, facendo dell’elasticità e della precarietà i suoi principi costitutivi. Ed è proprio qui che entra in gioco l’orientamento, oggi più che mai necessario per contrastare le incertezze degli individui e per aiutarli nell’inserimento nel mondo del lavoro quanto in quello universitario, al meglio delle proprie capacità.

3. Linee guida nazionali: l'orientamento nell'Italia contemporanea

Fino ad ora abbiamo introdotto quelle che sono state le principali trasformazioni socioculturali, metodologiche e di pensiero introdotte nel campo dell'orientamento scolastico italiano. Tuttavia, sussistono evoluzioni anche tra le mura delle scuole italiane, le quali non accennano ad arrestarsi, sia sotto l'aspetto ordinamentale che logistico e in relazione alle trasformazioni introdotte dalla pandemia da Covid-19. Si presenta, infatti, con sempre maggiore insistenza l'esigenza di prestare un occhio attento ai meccanismi che si instaurano all'interno dei sistemi classe e tra le mura degli istituti, a quel complesso reticolato di relazioni, pratiche formali e informali, influssi e attività che agiscono sulle scelte scolastiche e professionali degli studenti e operano richiedendo un necessario aggiornamento e adeguamento delle misure/pratiche di orientamento. Tale necessità trova recentemente forma nel disegno di legge "Disposizioni per la prevenzione della dispersione scolastica mediante l'introduzione sperimentale delle competenze non cognitive nel metodo didattico" approvato dalla Camera a gennaio 2022, il quale dichiara la necessità che nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado sia inserito un nuovo metodo didattico capace di sviluppare negli studenti abilità non cognitive, col fine ultimo di impedire la miseria educativa e la dispersione scolastica. Difatti, la sola pandemia avrebbe indotto alla "perdita" di 112 miliardi di giorni dedicati all'istruzione e alla formazione (Save the Children, 2021)¹, elemento che avrebbe contemporaneamente esposto i discenti a una dispersione e a un disorientamento senza precedenti. Gli studenti – e in particolar modo quelli in condizioni socio-economiche più sfavorevoli – hanno dovuto far fronte ad una rielaborazione delle attività didattiche "da remoto" spesso accompagnata dall'assenza di strumentazioni, competenze, interazione ed affiancamento; talvolta questo è avvenuto in fasi cruciali per la formazione dell'alunno/a, come quelle iniziali e/o terminali di un percorso primario o secondario. Ciò ha generato un incremento esponenziale della povertà educativa, intesa come *l'impossibilità per i minori di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni* (Save the Children, 2014). La definizione elaborata da Save the Children si ispira alla Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e alla teoria delle *capabilities* di Amartya Sen e Martha Nussbaum (Save the Children, 2016; Sen, 2010; Nussbaum, 2014), evidenziando quattro dimensioni di ripercussione. In primo luogo, la povertà edu-

¹ FONTE: <https://www.savethechildren.it/press/coronavirus-alcune-citt%C3%A0-italiane-studenti-aula-meno-della-met%C3%A0-del-tempo-previsto-dall%E2%80%99anno>

cativa incide sull'apprendimento *per comprendere*, cioè al fine di acquisire competenze utili al vivere nel mondo; sull'apprendimento *per essere*, cioè utile a rafforzare la motivazione, la stima di sé e nelle proprie capacità, coltivando aspirazioni per il futuro e maturando capacità di controllo delle proprie emozioni, particolarmente nei momenti più complessi della vita; sull'apprendimento *per vivere assieme*, intesa come la capacità di relazione interpersonale e sociale, di cooperazione, comunicazione, empatia e negoziazione, *capabilities* essenziali a ogni individuo sociale; infine, la povertà educativa inficia sull'apprendimento *per condurre una vita autonoma ed attiva*, rafforzando quelle che sono le proprie possibilità e potenzialità di vita, le prospettive di salute e di sicurezza in quanto funzionali e strettamente correlate all'educazione stessa (Save the Children, *ibid.*).

Un minore è, dunque, soggetto a povertà educativa quando viene privato del diritto a imparare, formarsi, sviluppare capacità e competenze, coltivare le proprie aspirazioni e talenti (Camera dei deputati, 2023). Il fenomeno della povertà educativa risulta particolarmente insidioso perché colpisce i bambini nella prima infanzia, quando sono più vulnerabili, determinando uno svantaggio strettamente legato alla situazione socioeconomica familiare e al contesto sociale. Essa può sortire effetti di lungo periodo, divenendo un fattore ereditario che nega pari prospettive e opportunità di apprendimento. I bambini di oggi, vittime della povertà educativa, rischiano, in sostanza, di diventare gli esclusi di domani. Il ruolo dello Stato è quello di garantire pari opportunità per tutti, impedendo – attraverso l'attivazione di policy costruite *ad hoc* – che le aspirazioni e i talenti dei bambini vengano soffocate sul nascere: un Paese che priva i propri giovani degli strumenti utili ad ampliare le proprie prospettive professionali e di vita è, infatti, non solo un paese ingiusto, ma prima di tutto un Paese senza futuro (Save the Children, 2016).

Lo strumento principe impiegabile per far fronte a questa problematica, particolarmente pregnante e sentita in epoca post-Covid, è la definizione di linee guida per l'orientamento che sostengano e favoriscano la scolarizzazione anche delle fasce più deboli e a rischio abbandono. La pandemia ha, infatti, incrementato il già persistente bisogno di guidare tutti gli studenti, senza esclusioni o diseguaglianze, nonché di dare forma, solidità e struttura ad un sistema orientativo che possa e sappia reagire alle variazioni contestuali e alle trasformazioni in corso. In Italia l'orientamento scolastico viene valorizzato fin dal 2000, a seguito dell'approvazione della Strategia di Lisbona, e ha subito un ulteriore consolidamento con la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 2006 (aggiornata nel 2018) relativa alle Competenze chiave per l'apprendimento permanente (*lifelong learning*) e la Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi del-

l'UE del 21 novembre 2008. L'Unione Europea sostiene la necessità che tutti i sistemi formativi degli Stati membri perseguano alcuni importanti obiettivi:

- ridurre a meno del 10% la percentuale degli studenti che abbandonano precocemente gli studi;
- diminuire la distanza tra scuola e realtà socioeconomiche, il disallineamento tra formazione e lavoro e soprattutto contrastare il fenomeno dei NEET²;
- rafforzare la formazione permanente fino alla formazione terziaria e aumentare la percentuale di titoli corrispondenti al livello 5 e 6 del Quadro Europeo delle Qualifiche.

Inoltre, la recente “Raccomandazione del Consiglio dell’Unione europea sui percorsi per il successo scolastico” del 28 novembre 2022 fissa nuove priorità di intervento per il perseguimento del successo scolastico, le quali devono prescindere dalle caratteristiche personali, familiari, culturali e socio-economiche, e che si intendono da realizzarsi in maniera integrata con i servizi territoriali, gli studenti, i genitori, le famiglie, in un lavoro di costante prevenzione, compensazione e monitoraggio degli interventi. Nello specifico dell’orientamento, la Raccomandazione sottolinea la necessità di rafforzare le iniziative scolastiche, la formazione e la consulenza professionale per sostenere l’acquisizione di abilità e competenze di gestione delle carriere nel lavoro.

Nel corso degli ultimi quindici anni – a seguito dell’impulso fornito proprio dalle strategie e dagli obiettivi comunitari – sono stati attivati a livello nazionale numerosi provvedimenti di carattere normativo, sia a livello ministeriale che nell’ambito di accordi tra Governo, Regioni ed Enti locali. La letteratura scientifica sull’orientamento scolastico è, infatti, concorde nel dichiarare conclusa la stagione che ha visto interventi affidati a iniziative episodiche [a favore], invece, [di] un sistema strutturato e coordinato di interventi che, a partire dal riconoscimento dei talenti, delle attitudini, delle inclinazioni e del merito degli studenti, li accompagni in maniera sempre più personalizzata a elaborare in modo critico e proattivo un loro progetto di vita, anche professionale³.

Nel 2008 sono stati emanati i Dlgs 14 gennaio 2008, n. 21 (“*Norme per la definizione dei percorsi di orientamento all’istruzione universitaria e all’alta formazione artistica, musicale e coreutica, per il raccordo tra la*

² *Not in Education, Employment or Training*. Con questa definizione ci si riferisce alla popolazione di età compresa tra i 15 e i 29 anni che non è né occupata né inserita in un percorso di istruzione o di formazione.

³ MIUR, (2023).

scuola, le università e le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, nonché per la valorizzazione della qualità dei risultati scolastici degli studenti ai fini dell'ammissione ai corsi di laurea universitari ad accesso programmato”⁴ e n. 22 (“Definizione dei percorsi di orientamento finalizzati alle professioni e al lavoro, a norma dell'articolo 2, comma 1, della legge 11 gennaio 2007, n. 1”)⁵. A essi ha fatto seguito nel 2013 il DL 12 settembre 2013, n. 104, convertito, con modificazioni, dalla legge 8 novembre 2013, n. 128 (“Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca”)⁶, con particolare riferimento sul tema all'articolo 8.

Riguardo i documenti emanati dal Ministero in tema di orientamento, è necessario segnalare la Circolare ministeriale 15 aprile 2009, n. 43, *Piano nazionale di orientamento: Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*⁷; la Nota ministeriale 19 febbraio 2014, n. 4232, *Trasmissione delle Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*⁸ e le Linee guida adottate con Decreto 4 settembre 2019, n.774, concernenti “Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento”⁹.

Anche dal punto di vista degli accordi tra Governo, Regioni ed Enti Locali, i documenti approvati dalla Conferenza delle Regioni e delle Province autonome di Trento e Bolzano sono molteplici. In particolare, è importante citare l'*Accordo tra il Governo, le Regioni e gli Enti locali concernente la definizione del sistema nazionale sull'orientamento permanente* del 20 dicembre 2012¹⁰; l'approvazione il 5 dicembre 2013 delle *Linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente*¹¹; *La Definizione di standard minimi dei servizi e delle competenze professionali degli operatori con riferimento alle funzioni e ai servizi di orientamento attualmente in essere nei diversi contesti territoriali e nei sistemi dell'Istruzione, della Formazione e del Lavoro*¹² del 13 novembre 2014 e, infine, l'approvazione del-

⁴ <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2008-0114;21>

⁵ FONTE: https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2008/allegati/dlgs22_08.pdf

⁶ FONTE: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/11/11/13A09118/sg>

⁷ FONTE: https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/cm43_09.html

⁸ FONTE: https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf

⁹ FONTE: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/DM+774+del+4+settembre+2019.pdf/10b2cd6a-6f41-2504-0475-69fc9abd730b?version=1.0&t=1570548387944>

¹⁰ FONTE: <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/orientamento-e-formazione/focus-on/Formazione/Documents/intesa-conferenza.pdf>

¹¹ FONTE: [http://archivio.statoregioni.it/Documenti/DOC_042334_136%20cu%20\(P.%201%20ODG\).pdf](http://archivio.statoregioni.it/Documenti/DOC_042334_136%20cu%20(P.%201%20ODG).pdf)

¹² FONTE: <http://www.regioni.it/scuola-lavoro/2014/12/03/conferenza-unificata-del-13-11-2014-accordo-tra-governo-regioni-ed-enti-locali-sul-documento-recante-definizione-di-standard-minimi-dei-servizi-e-delle-competenze-professionali-degli-opera-378151/>

la *Carta di Genova*¹³ sull'orientamento, approvata dalla Conferenza delle Regioni e delle Province autonome nella seduta del 2 dicembre 2021.

L'impulso e le linee guida fornite dalle strategie comunitarie hanno, inoltre, fatto sì che il MIM si mobilitasse al fine di strutturare delle *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, emanate per gli anni 2009, 2014, 2018 e – più recentemente – 2023 (Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022). Esse costituiscono un quadro di riferimento per l'acquisizione di competenze individuali e trasversali, atte a valorizzare la persona e le sue capacità attraverso scelte consapevoli e appropriate, e non più attraverso un apporto informativo discontinuo e lasciato alla sporadicità di eventi e progettualità, ma basati su percorsi esperienziali di apprendimento autonomo, anche in contesto non formale. Nella fattispecie, le linee guida per l'orientamento scolastico attualmente in vigore in Italia sono definite ai sensi del *Decreto di adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma I.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 - Componente 1 - del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione europea - Next Generation EU*.

Le attuali linee guida sono strettamente interrelate agli obiettivi fissati dal PNRR, e fanno seguito a una serie di interventi introdotti al fine di promuovere l'inserimento lavorativo già a partire dal 2005, prevedendo la ridenominazione dei percorsi di alternanza scuola lavoro in "percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento" (PCTO), con la conseguente rimodulazione della durata dei percorsi e la rivalutazione delle risorse finanziarie assegnate a ciascuna istituzione scolastica, da elargire in misura proporzionale alla revisione delle ore minime dei percorsi. La portata innovativa dei provvedimenti attivati negli ultimi due decenni risiede nella forte rilevanza attribuita alle finalità orientative dei percorsi, nonché nell'obiettivo di permettere ai giovani di acquisire in via prioritaria le competenze trasversali utili alla loro futura occupabilità in qualsiasi campo di inserimento lavorativo, nella prospettiva dell'apprendimento permanente quale garanzia di stabilità e continuità sul mercato anche in ipotesi di riconsiderazione delle scelte effettuate. Le competenze trasversali si riferiscono ai processi di pensiero, di cognizione e di comportamento [e] rivestono un ruolo essenziale nel processo di costruzione del sé, in cui lo studente è attore della propria crescita umana, culturale, sociale e professionale [...] Consentono, inoltre, allo studente di attivare modalità e capacità di riflessione e di utilizzare strategie di apprendimento e di auto-correzione dell'atteggiamento, in contesti sociali e di lavoro¹⁴.

¹³ <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf>

¹⁴ MIUR, (2018).

In quest'ottica, agli istituti scolastici – coordinati da docenti e famiglie, corresponsabilmente coinvolti nel percorso educativo – è dato il compito di organizzare i PCTO volti alla promozione di un orientamento *in itinere*, ossia che attraverso l'acquisizione di competenze e consapevolezze sempre più specifiche e ritagliate dal discente in base alle proprie disposizioni favorisca una formazione dinamica, in linea con la domanda di un mercato del lavoro in perenne trasformazione. Tuttavia, se le linee guida fornite dal Ministero dell'Università e della Ricerca fungono da “manuale d'istruzione” per una buona messa a fuoco dell'orientamento in itinere interno al ciclo di studi, il cosiddetto “orientamento in entrata” e “in uscita” rimane in una parziale zona d'ombra, affidato per lo più alle capacità organizzative degli istituti e alle reti comunicative intessute dal personale universitario con le scuole, nonché alla possibilità di generare reti comunicative e territoriali efficaci, in linea con le peculiarità e le caratteristiche del territorio e degli studenti stessi. Benché, infatti, sussistano strumenti a compendio delle attività orientative (come, ad esempio, piattaforme e siti web ufficiali), questi permettono solo uno dei primi passaggi utili a direzionare lo studente verso il percorso più in linea con le sue caratteristiche ed ambizioni personali e professionali. Lo stesso concetto di *lifelong learning* prevede che la catena della conoscenza non si spezzi nel passaggio tra un ciclo di studi e l'altro, o verso il mondo del lavoro, ma che al contrario le conoscenze siano in continuo accrescimento e si fondino e rafforzino vicendevolmente al fine di generare personalità professionali dinamiche, multitasking e competenti, in linea con le richieste del mercato. Si può presumere, dunque, che ciò non possa avvenire senza un'azione mirata e consapevole, che faccia da giunto tra uno step formativo e l'altro e che coinvolga istituzioni e personalità che possano convogliare le loro attività e risorse. Se, infatti, l'obiettivo è quello di perseguire una specializzazione che tenga conto sia della realtà economica contemporanea sia delle attitudini e delle preferenze dei giovani attori coinvolti, è necessario che si ricorra a un'attività programmatica ben chiara, organizzata ed aggiornata, che possa mettere in moto un meccanismo al contempo particolaristico e collettivo di valorizzazione giovanile e prevenzione di fenomeni quali l'abbandono scolastico e la “fuga di cervelli”.

4. L'orientamento in Regione Campania tra complessità, obiettivi e nuove risorse

Nel 2021 la Campania si classifica al terzo posto in Italia per il più elevato tasso di dispersione scolastica, che si attesta al 14,65% (Openpolis, 2022)¹⁵, sopra la media nazionale di 3,7 punti percentuali e ben 7,4 oltre l'obiettivo fissato dall'Europa per il 2030 (9%). Il dato non costituisce certo una novità: già nel 2020 in regione il tasso di abbandono scolastico precoce (*early school leavers*, ESL) si attestava al 17,3% (ISTAT, 2020)¹⁶, dato più elevato per le donne (19,1%) che per gli uomini (14,5%) e addirittura superiore alla media registrata per il Mezzogiorno. D'altronde, già nel 2011 – di fronte all'obiettivo fissato dalla Strategia di Lisbona di “elevare le competenze degli studenti e la capacità di apprendimento della popolazione” – era stato necessario sottolineare come sia le Regioni meridionali che l'Italia in generale fossero lontane dal *target* prefissato di riduzione della dispersione scolastica al 10% entro il 2013 (Regione Campania, 2011). In particolare, già all'epoca, la Campania presentava tassi di dispersione vicini al 23%, che nell'arco di oltre un decennio hanno certamente subito un'importante flessione, pur non portandosi in linea con il dato nazionale e meridionale.

Non solo il completo abbandono del percorso scolastico ma anche la discontinuità delle carriere e la dispersione cosiddetta “implicita” (determinata da assenteismo, frequentazione passiva e accumulo di lacune e ritardi) agiscono sulle prospettive di crescita culturale e professionale degli studenti (Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, 2022). L'esito dei test Invalsi 2020/2021 dimostra, infatti, che nel biennio in oggetto in Campania il 48,9% degli studenti di terza media presentasse lacune in italiano, circa il 10% in più della media nazionale; dato, questo, che aumenta al 51,5% in riferimento alla sola città metropolitana di Napoli¹⁷. Il conseguimento di risultati inadeguati – particolarmente nell'ambito delle fondamentali competenze linguistiche di base e in una fase di passaggio della carriera scolastica, essa stessa affetta da forti tassi di abbandono scolastico – lascia in trasparenza criticità relative la qualità dei percorsi intrapresi e la capacità di acquisizione gli strumenti essenziali non solo alla carriera professionale ma, più banalmente, al vivere sociale. Non a caso, nel medesimo territorio regionale il tasso di occupazione per la fascia di età 18-24 anni è del 22,5%,

¹⁵ FONTE: <https://www.openpolis.it/limpatto-del-pnrr-sulla-poverta-educativa-in-campania/#35-aree-individuate-nella-regione-per-la-costruzione-di-nuove-scuole-con-il-pnrr>

¹⁶ FONTE: http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS_SCUOLESECONDO

¹⁷ Openpolis, *ibid.*

contro il 36,6% della media italiana, mentre la disoccupazione giovanile varia tra il 30 e il 40%, portandosi sopra i quindici punti di margine con i dati nazionali (ISTAT, 2019)¹⁸.

Le condizioni socioeconomiche, le caratteristiche individuali e caratteriali, il background scolastico familiare, il rapporto con la scuola e con i programmi educativi offerti, ma anche le problematiche intrinseche al sistema scolastico, come il divario territoriale e le condizioni del mercato del lavoro – come abbiamo avuto modo di discutere in precedenza – sono tutti fattori che incidono non solo sulla carriera dell’individuo in quanto studente, ma più ampiamente sulle prospettive lavorative e sulla qualità di vita, andando a costituire uno spaccato drammatico delle condizioni del sistema socioeducativo campano e di quelli che possono essere gli orizzonti dei giovani. Realtà, questa, cui fanno fronte le citate politiche sia nazionali che europee per la scolarizzazione, il rilancio culturale ed economico e per l’incentivo dell’imprenditorialità giovanile. Recentemente i tristi primati dell’istruzione campana (ma non solo) sono stati, infatti, riconosciuti attraverso un importante finanziamento proveniente dal Recovery Fund Next Generation EU: la Missione numero 4 del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza “Istruzione e ricerca” riconosce, infatti, alla componente numero uno l’obiettivo del “Potenziamento dell’offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle Università”. Al fine di rispondere alle esigenze di rafforzamento del sistema scolastico, attraverso l’Investimento 1.4 – *Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nel I e II ciclo della scuola secondaria e alla lotta alla dispersione scolastica* – è stata destinata al potenziamento dell’istruzione una somma pari a 1,5 miliardi di euro, dei quali una prima *tranche* (pari a 500 milioni) assegnati attraverso il DM 170 del 24 giugno 2022. Le risorse di questa prima quota destinate alla Campania sono di 79,3 milioni di euro¹⁹: la Campania ne è la maggiore beneficiaria, con il 15,9% del totale delle risorse stanziare e suddivise su 443 istituti. L’importo maggiore è ripartito sul comune di Napoli (14,85 milioni di euro per 78 istituti), seguito da Aversa (3 milioni di euro per 12 scuole) e Salerno (2,76 milioni per 16 istituti)²⁰. L’intervento del PNRR è presente anche nell’ambito dell’edilizia scolastica: il 2 dicembre 2021 è stato, infatti, presentato il riparto delle risorse destinate all’adeguamento e miglioramen-

¹⁸ Tasso di disoccupazione: Dati regionali - età, 2019. I dati fanno riferimento alle fasce d’età 15-24 e 25-34 anni in Campania. FONTE: http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCCV_TAXDISOCCU1

¹⁹ FONTE: https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2022/06/M4C1I.1.4_Dispersione_Riparto_regionale.pdf

²⁰ FONTE: https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2022/06/M4C1I.1.4_Dispersione_Riparto_istituzioni_scolastiche.pdf

to sismico, efficientamento energetico ed opere di abbattimento e ricostruzione degli edifici scolastici. La Campania, con un ammontare di oltre 76 milioni di euro, è la regione meridionale che, anche in questo caso, ha ottenuto il contributo più ampio²¹.

Nell'ambito specifico dell'orientamento, il PNRR attiva numerosi percorsi e investimenti:

- *nuove competenze e nuovi linguaggi* – attivo nell'ambito delle scuole del primo e del secondo ciclo – ha lo scopo di offrire la possibilità di realizzare attività di orientamento ad alto contenuto innovativo in relazione alle discipline STEM;

- *interventi per la riduzione dei divari e della dispersione scolastica* attiva nuovi strumenti (affidati alla gestione delle scuole) per la personalizzazione della formazione e dell'orientamento degli studenti con difficoltà al fine di sostenerli nelle scelte didattiche e formative;

- *didattica digitale integrata* è un programma indirizzato al personale scolastico, e consente la frequenza di percorsi formativi sulla digitalizzazione e sull'utilizzo di metodologie didattiche innovative, anche con riferimento alla costruzione di attività orientative personalizzate che pongano al centro le sue aspirazioni e i talenti dello studente;

- *sviluppo del sistema di formazione terziaria degli ITS Academy*, che prevede gli Istituti tecnologici superiori attuino attività di orientamento che comportino l'acquisizione di qualifiche innovative, ad alto contenuto tecnologico e con importanti esiti occupazionali.

Al di là delle importanti prospettive recentemente aperte dal PNRR in un territorio caratterizzato – come abbiamo visto attraverso i dati – da forti svantaggi, è pari merito importante segnalare come nel corso degli ultimi due decenni le amministrazioni campane abbiano profuso le proprie energie al fine di sostenere la formazione giovanile, attivando percorsi e progettualità basati su un sistema duale, caratterizzato dall'integrazione formativa tra scuola e lavoro, con l'obiettivo di ridurre il divario tra le competenze degli studenti e le richieste delle imprese, con particolare attenzione ai cosiddetti NEET. Tra questi troviamo l'esecuzione di disposizioni nazionali quali la cosiddetta “scuola dell'obbligo” (che in Italia è tale fino al compimento del sedici anni e si completa con un titolo di studio secondario o una qualifica professionale di durata almeno triennale), più volte citati PCTO (ex alternanza scuola-lavoro, utili per l'acquisizione di competenze spendibili sul mercato), l'offerta di tirocini e apprendistati²², di servizi per i giovani non

²¹ FONTE: <https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2021/12/Allegato-1-signed.pdf>

²² FONTE: <http://www.sportelloapprendistato.it/normativa-sullapprendistato-ed-tirocini-regione-campania>

iscritti ai servizi pubblici per l'impiego, di specializzazioni dei servizi per il lavoro, incluso il potenziamento e ampliamento delle occasioni di conoscenza dello stesso per il loro inserimento occupazionale²³.

Uno dei progetti di lunga data adottato della Regione è quello legato a *Garanzia Giovani, Piano Europeo per la lotta alla disoccupazione giovanile*. Il Piano stanziava fondi da indirizzare alle politiche attive di orientamento, istruzione, formazione e inserimento al lavoro giovanile per i Paesi membri dell'UE che presentino tassi di disoccupazione superiori al 25%. Il programma è costruito in modo tale da assicurare una proposta efficace di lavoro, di proseguimento degli studi, di apprendistato o di tirocinio o altra misura entro quattro mesi dall'inizio della disoccupazione o dall'uscita dal sistema d'istruzione formale. In particolare, in Campania il progetto è rivolto ai giovani tra i 19 e i 35 anni, non necessariamente NEET, che si trovano in specifiche condizioni di svantaggio. Il Piano è finalizzato a favorire le assunzioni e a garantire un inserimento lavorativo stabile e che duri nel tempo, tenendo conto sia dei fabbisogni dei giovani in difficoltà, sia delle imprese che assumono²⁴. “Scuola Viva” è, invece, il nome del programma triennale finanziato con le risorse del Fondo Sociale Europeo 2014-2020, con cui la Regione Campania ha realizzato interventi volti a potenziare l'offerta formativa del sistema scolastico regionale. L'obiettivo del progetto – che fino ad ora ha coinvolto 455 istituti scolastici e oltre 260.000 studenti²⁵ – è quello di innalzare attraverso l'attivazione di attività progettuali (laboratori e attività) il livello della qualità della scuola campana e rafforzare la relazione tra scuola, territorio, imprese e cittadini. Il programma, a seguito della chiusura della sua quinta annualità, è ripreso con la prima del nuovo ciclo 2021-2027²⁶.

Nondimeno, le Università campane sono annualmente impegnate in *open days* e manifestazioni di orientamento – tra le quali spicca la manifestazione regionale di orientamento universitario UNIVEXPO – rivolte agli studenti al quinto anno della scuola secondaria di secondo grado intenzionati a proseguire il percorso scolastico. Gli eventi sono spesso coadiuvati da presentazioni da svolgersi *in loco*, in particolar modo in relazione ad istituti e dipartimenti le cui materie di studio privilegiate costruiscono una naturale interconnessione. Il Ministero ha, infatti, pianificato e strutturato per-

²³ Ufficio Speciale Nucleo per la Valutazione e Verifica degli Investimenti Pubblici (2018), *Rapporto Annuale di Valutazione POR Campania FSE 2014-2020*

²⁴ FONTE: <https://lavoro.regione.campania.it/index.php/per-i-datori-di-lavoro/lavoro/il-nuovo-progetto/165-datori-di-lavoro/datori-di-lavoro-lavoro/340-garanzia-giovani>

²⁵ FONTE: <https://www.scuolavivacampania.it/>

²⁶ FONTE: <https://www.scuolavivacampania.it/2022/10/10/nuovo-ciclo-scuola-viva-pubblicato-il-decreto-di-ammissione-a-finanziamento/>

corsi post-diploma accessibili per ciascuno degli indirizzi superiori intrapresi²⁷: l'istruzione superiore offerta dalle Università, dalle istituzioni dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (AFAM) e dagli istituti tecnici Superiori (ITS) legati a differenti tipologie di percorsi.

5. Guidare i giovani verso il futuro. Prospettive in divenire per una reale valorizzazione dell'orientamento scolastico

Le pratiche di orientamento continuo e di ri-orientamento sono, in conclusione, essenziali al fine di valorizzare i talenti di ciascuno studente, assicurare loro migliori prospettive lavorative e di vita e – da un punto di vista sociale e collettivo – garantire lo sviluppo di professionalità in linea con un mercato in evoluzione, che richiede formazione e specializzazione perenni, ma anche al fine di perseguire quelli che sono gli obiettivi strategici fissati dall'Unione Europea. Se, infatti, le inclinazioni degli studenti non fossero riconosciute e valorizzate attraverso percorsi educativi funzionali, le potenzialità degli stessi potrebbero non svilupparsi a dovere, compromettendone il successo formativo e professionale (MIUR, 2023) e, di conseguenza, inficiandone la specializzazione, le *capabilities* e le *skills* professionali. A tal fine, la progettazione e attuazione delle pratiche di orientamento scolastico necessita di una presa di responsabilità non solo da parte dei soggetti più prossimi come l'istituzione scolastica, i docenti e le famiglie, ma anche di tutti i diversi attori istituzionali e sociali responsabili del sistema nel quale lo studente è immerso e col quale interagisce, auspicando la costruzione di una rete collaborativa solida ed integrata. La necessità – sempre più evidente man mano che la sensibilità riguardo il tema aumenta – risulta, infatti, quella di sviluppare modelli di orientamento da tenere costantemente aggiornati e che tengano conto delle trasformazioni endogene ed esogene al sistema scolastico, alla società e al mondo del lavoro e che – soprattutto – siano sensibili a quelle che possono essere le complessità, le peculiarità e le necessità del territorio, attivando un monitoraggio costante (attualmente realizzato con cadenza annuale dal Ministero dell'istruzione e del merito). In quest'ottica, diviene centrale strutturare collaborazioni multilivello, continuative e stabili tra gli attori inseriti a vario titolo nel sistema didattico e con il mondo del lavoro, i quali non si presentino in maniera periodica ed isolata, ma che al contrario acquisiscano una regolarità e una cadenza nel tempo, fornendo risorse dedicate e stimolando l'iniziativa degli istituti, an-

²⁷ MIUR, *Formazione post diploma: scegli in modo consapevole*, in <https://www.miur.gov.it/formazione-post-diploma-scegli-in-modo-consapevole>

che attraverso una maggiore formazione e consapevolezza da parte di docenti e dirigenti scolastici circa la centralità dell'orientamento nell'ambito della *mission* della scuola.

Tutto ciò si inserisce in un momento storico animato dalle prospettive trasformative aperte dai fondi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, impegnato nella realizzazione di una serie di progettualità incentrate sull'orientamento, ma anche su riforme che concorrono in maniera trasversale alla ridefinizione dell'organizzazione e delle modalità di gestione dell'orientamento stesso. Tra queste è importante segnalare la riforma del reclutamento dei docenti, quella dell'istruzione tecnico-professionale connessa al sistema di formazione professionale terziaria (ITS Academy), l'istituzione della Scuola di alta formazione per il personale scolastico, la valorizzazione delle discipline STEM, delle competenze digitali, il dimensionamento scolastico e l'intervento straordinario per la riduzione dei divari e della dispersione scolastica.

In conclusione – alla luce dell'*excursus* storico-normativo condotto, della panoramica prodotta circa i differenti modelli di orientamento susseguiti negli anni, fino ad arrivare ai quattro approcci maggiormente impiegati oggi in Italia, ai provvedimenti normativi e agli interventi istituzionali prodotti ai vari livelli di *governance* – la riflessione ci porta a concludere che nonostante l'importanza dell'applicazione di modelli di orientamento coerenti ed aggiornati sia da sempre riconosciuto, una reale valorizzazione e un rafforzamento delle pratiche in Italia avviene solo in tempi relativamente recenti. Infatti, se è vero che fornire agli studenti un servizio specializzato, volto ad indirizzare verso scelte scolastiche e professionali consapevoli ed in linea con competenze e talenti è un obiettivo strategico non solo nazionale ma più ampiamente europeo per il potenziamento, la valorizzazione e la specializzazione del lavoro e della cultura, nell'era post-Covid appare ancor più necessario riequilibrarne le forme e gli assetti, monitorare e soprattutto coordinare gli interventi al fine di orientare gli studenti verso un futuro che sappiamo essere incombente e in continua evoluzione. La resilienza giovanile fa, infatti, da contraltare ad una sfiducia ormai fortemente radicata ed intrisa nella cultura e nella comunicazione del mondo formativo e lavorativo, dimentica talvolta dell'impossibilità di prospettare un reale incremento dell'occupazione senza offrire gli strumenti e le occasioni adeguate alla definizione e al perseguimento dei propri obiettivi, nonché per la messa a frutto delle proprie attitudini.

Bibliografia

- Agenzia della Campania per il Lavoro Regione Campania, (2005), *Disuguaglianze nel capitale culturale e inserimento: analisi dei divari tra strati sociali e subaree regionali*, POR, 2000-2006 misura 3.6, azione a.
- Aleni Sestito L., Sica L. S. and Ragozini G., (2011), *I primi anni dell'università: processi di definizione dell'identità tra confusione e consolidamento*, in *Giornale di Psicologia dello Sviluppo*, n. 99 giugno 2011.
- Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (2022), *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale*, in Documento di studio e di proposta, giugno 2022, p. 20.
- Benasayag M. and Schmit G., (2011), *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2011, p. 8.
- Camera dei Deputati, (2023), *Disposizioni per la prevenzione della dispersione scolastica mediante l'introduzione sperimentale delle competenze non cognitive nel metodo didattico*, in Servizio Studi XIX Legislatura, Dossier n° 36 - Schede di lettura 13 febbraio 2023.
- Cecalupo M., (2022), *Il ruolo delle scuole nell'orientamento scolastico: il responsabile per l'orientamento in uscita*, in 04c Atto di convegno in rivista.
- Del Core P., (1999), *Quadro teorico di riferimento*, in *Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale* (a cura di), Rapporto finale della ricerca "Seconda Indagine Nazionale sui Servizi di Orientamento 1998", Roma.
- Domenici G., (2009), *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Editori Laterza, Bari.
- Galimberti U., (2007), *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano.
- Marcarini M. F., (2012), *Orientamento: a ciascuno la sua strada. Evoluzione delle teorie e riflessioni educative*, in *Formazione Lavoro Persona*, Anno II - Numero 5.
- MIUR, (2018), *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento. Linee guida ai sensi dell'articolo 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018 n. 145, p. 9*, in <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf>
- MIUR, (2023), *Linee guida per l'orientamento p.2*, in <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/linee+guida+orientamento-signed.pdf/d02014c6-4b76-7a11-9dbf-1dc9b495de38?version=1.0&t=1672213371208>
- Montedoro C. and Zagardo G., (1970), *Maturare per orientarsi. Viaggio nel mondo dell'orientamento formativo*, Franco Angeli, Milano.
- Neerman P., (2012), *Orientamento: modelli e costrutti di riferimento*, in *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ufficio scolastico regionale per il Veneto*, Ufficio XII - Ufficio scolastico di Verona, a.a. 2011/2012.
- Nussbaum M. (2014), *Creare Capacità*. Il Mulino, Bologna.
- Pombeni M. L., (1997), *Orientamento scolastico e professionale*, Il Mulino, Bologna.
- Pombeni M. L. and Chiesa R., (2009), *Il gruppo nel processo di orientamento. Teorie e pratiche*, Carocci Editore, Roma.

- Regione Campania, (2011), *Gruppo di Coordinamento per l'attuazione del Piano d'Azione Obiettivi di Servizio: Settore 01 - AGC 03*, (a cura di), Primo rapporto Obiettivo di Servizio: Istruzione, luglio 2011.
- Restiglian E., Serbati A., Da Re L., Maniero S. and Brait D., (2020), *Scegliere il futuro con consapevolezza. Una ricerca su pratiche di orientamento nella scuola secondaria*, in Lifelong Lifewide Learning, 2020, VOL. 16, N. 35, pp. 196 – 214, ISSN 2279-9001.
- Rumiati R. and Bonini N., (2001), *Psicologia della decisione*, Il Mulino, Bologna.
- Save the Children, (2014), *La Lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, in <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>
- Save the Children, (2016), *Liberare i bambini dalla povertà educativa: a che punto siamo?*, in <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/liberare-i-bambini-dalla-poverta-educativa-che-punto-siamo.pdf>
- Sen A., (2010), *L'Idea di Giustizia*. Mondadori, Milano.
- Soresi S., Nota L. and Santilli S., (2019), *Il contributo dell'orientamento e del counselling all'agenda 2030*, CLEUP Editore, Padova.

5. I PCTO: appunti e spunti di riflessione

di Donatella Poliandri*

1. Introduzione

L'adolescenza è un periodo evolutivo in cui agli studenti e alle studentesse delle scuole superiori viene chiesto di svolgere compiti specifici per migliorare il loro adattamento sociale e promuovere la loro inclusione attiva nella società (Crocetti et al., 2016). Uno dei compiti evolutivi più importanti per gli studenti delle scuole superiori è quindi l'acquisizione dell'identità, in particolare per quanto riguarda il 'posto' che vogliono o ritengono di poter ottenere (Arnett 2000, 2004; Erikson 1950, 1968).

Tuttavia, gli adolescenti tendono a mostrare notevoli difficoltà nel passaggio dalla scuola superiore all'istruzione terziaria o al mercato del lavoro (Caroleo, Demidova, Marelli e Signorelli, 2017).

Queste difficoltà spesso sono imputate alla mancata corrispondenza tra le competenze acquisite a scuola e le esigenze dell'istruzione terziaria e del mercato del lavoro, oppure alla mancanza (o all'inadeguatezza) dei servizi di orientamento per supportare gli studenti a prendere decisioni informate e consapevoli sulle diverse opzioni di istruzione, formazione o lavoro.

Il disallineamento (*mismatch*) delle competenze è solitamente espresso dalle imprese (o dagli istituti di istruzione terziaria) in termini di mancanza di competenze trasversali (ad esempio, abilità comunicative, *problem solving*, lavoro di squadra, autonomia e flessibilità) e competenze tecnico/operative specialistiche (Cefalo, Scandurra & Kazepov, 2020; Schoon & Silbereisen, 2009). Il ruolo del sistema di istruzione e formazione nel plasmare le opportunità occupazionali dei giovani ha assunto quindi, anche a livello Europeo, un peso cruciale (Eurofound, 2014).

* Le opinioni espresse nel lavoro sono riconducibili esclusivamente all'autrice e non impegnano in alcun modo l'Istituto. Nel citare il contributo non è, pertanto, corretto attribuirne le argomentazioni all'INVALSI o ai suoi vertici.

Durante l'ultima recessione economica, la posizione dei giovani nel mercato del lavoro si è deteriorata e, contemporaneamente, è aumentata la loro incertezza riguardo all'inserimento lavorativo.

La pandemia da COVID-19 ha esacerbato ulteriormente queste criticità, interrompendo bruscamente i percorsi di istruzione e formazione professionale (Cedefop, 2020; Stewart et al., 2021) e minacciando la capacità degli studenti di progredire con successo nell'istruzione post-secondaria e nel mercato del lavoro (Cahill et al. 2020). Nella crisi pandemica da Covid 19, infatti, il tasso di disoccupazione osservato è stato fortemente condizionato da una crescente inattività dei giovani lavoratori (Konle-Seidl e Picarella, 2021). Inoltre, durante il *lockdown*, la chiusura fisica degli edifici scolastici e l'assenza di contatti personali hanno condizionato le motivazioni degli studenti nell'impegnarsi in attività di apprendimento e nella ricerca di opportunità lavorative (Di Pietro et al. 2020). Proprio l'istruzione e la formazione professionale sono state gravemente colpite, a causa della loro attenzione alla formazione pratica e ai collegamenti diretti con il mondo del lavoro.

Per affrontare in modo più efficace le difficoltà degli adolescenti nella transizione dalla scuola all'istruzione terziaria o al mercato del lavoro, migliorare il loro orientamento professionale e coinvolgerli maggiormente nei propri processi di apprendimento (Hadjivassiliou, Tassinari, Eichhorst e Wozny, 2016), le scuole superiori di moltissimi paesi europei ed extra-europei adottano programmi di esperienze scuola-lavoro (School-to-Work Programs), talvolta come parte integrante del curriculum scolastico, sebbene tali politiche differiscano molto da paese a paese (Pastore, 2015; Raffe, 2008, 2014). L'alternanza tra la scuola e il lavoro è dunque ritenuta un modo per rafforzare il contributo delle scuole alla riduzione delle disuguaglianze sociali, fornendo competenze tali da colmare il divario tra la domanda e l'offerta di competenze. Questo genere di programmi è perlopiù considerato un approccio pedagogico che mira sia a consolidare la connessione tra i contenuti dell'apprendimento e le esigenze del mercato del lavoro (Costa, 2016) sia a promuovere l'occupabilità dei giovani.

Per alcuni autori però il concetto di *mismatch* merita di essere ulteriormente problematizzato (D'Agostino e Vaccaro 2021; Bertoni et al., 2021) indagando in modo più approfondito la relazione che sussiste tra le competenze raggiunte in uscita dalla scuola/università dai giovani e quelle richieste dal mondo del lavoro; il rischio che si corre, infatti, è quello di subordinare la qualità dell'orientamento e dell'inserimento professionale agli obiettivi del sistema economico a scapito di quello educativo (Pinna e Pitzalis, 2021).

Il passaggio dalla scuola al lavoro e il ruolo che il sistema educativo-

formativo può svolgere nel promuovere le opportunità occupazionali dei giovani e nel rafforzare la loro capacità di scelta rappresentano quindi alcune fra le tematiche più rilevanti affrontate della ricerca sociale di settore.

2. La combinazione fra scuola e lavoro: molte definizioni, qualche idea in comune

Il perimetro semantico all'interno del quale circoscrivere i programmi di alternanza fra la scuola e il lavoro è molto ampio e include esperienze anche molto diverse fra di loro fra le quali lo stage, l'apprendistato, il service learning, ecc.

Con l'obiettivo di offrire una prima definizione dei concetti che delimitano le 'famiglie' di attività che possono essere ricomprese nel più ampio concetto di *programmi di alternanza fra la scuola e il lavoro*, all'interno del Progetto di Ricerca di Interesse Nazionale (PRIN-2017) "*Evaluating the School-Work Alternance: a longitudinal study in Italian upper secondary schools*"¹, è stata avviata una *systematic review* delle letterature di settore, nazionale e internazionale, grazie alla quale, anche utilizzando i database di ricerca EBSCO, ne sono state individuati alcuni.

Questi programmi possono essere letti su un *continuum* che attribuisce di volta in volta un peso maggiore al coordinamento esercitato dalla struttura ospitante o da quella formativa, a seconda di quanto sono integrati nel curriculum scolastico, degli obiettivi che si intendono perseguire e dei livelli di cooperazione fra il mondo del lavoro e quello della scuola. Le categorie individuate peraltro non sono mutuamente esclusive e molti sistemi integrano fra di loro più tipologie di programmi, con lo scopo di dare un maggior numero di opportunità ai propri giovani, delineando diversi modelli di relazione fra le aziende, gli enti e le scuole nell'attuarli, fino a esempi di completa co-progettazione di tali attività.

Tuttavia, è possibile sintetizzare cinque 'famiglie' di attività, ossia:

– *Apprenticeships*: delinea i percorsi di formazione finalizzati all'acquisizione di qualificazioni o di crediti professionali e sono caratterizzati da periodi di durata significativa svolti in un contesto di lavoro e da periodi svolti presso le istituzioni formative o scolastiche; in questo processo di apprendimento sul lavoro, l'apprendista è solitamente seguito da un tutore

¹ Le informazioni sul Progetto di Ricerca di Interesse Nazionale (PRIN-2017) *Evaluating the School-Work Alternance: a longitudinal study in Italian upper secondary schools* Linea A, SHCodice CUP F87C19000050005, sono reperibili al sito web dedicato <https://www.prinpcto.it/> e nel paragrafo di seguito presentato.

dell'azienda o ente presso il quale è dipendente. Infatti, a prescindere dalle differenti normative che ciascun paese adotta, i percorsi di apprendistato rappresentano veri e propri rapporti di lavoro;

- *Cooperative Education*: identifica tutte quelle esperienze organizzate tra la scuola e le strutture lavorative che, sotto la direzione di un insegnante coordinatore, sono volte verso un obiettivo prevalentemente occupazionale. Gli studenti, infatti, trascorrono periodi alternati sia a scuola che in un'occupazione pratica; però, a differenza dei programmi di apprendistato, lo studente non è ancora un dipendente della struttura presso cui svolge l'attività;

- *Work Experience Programs*: definisce esperienze on-the-job presso aziende o enti. Sono programmi generalmente meno strutturati di quelli ricompresi nella Cooperative Education in quanto maggiormente finalizzati a favorire l'orientamento al lavoro, l'arricchimento delle conoscenze, l'acquisizione di competenze professionali verso l'inserimento o il reinserimento lavorativo. Possono essere ricompresi in questa categoria anche gli stage e i tirocini (*internship*);

- *Experiential Learning* o *Learning by doing*: individua tutte quelle situazioni di apprendimento attraverso il lavoro, il gioco o altre esperienze quali laboratori, simulazioni o incarichi che permettono di sviluppare conoscenze e competenze trasversali e cross-curricolari che, altrimenti, si presuppone non possano essere promosse nei contesti esclusivamente scolastici e di 'lezione'; l'obiettivo è quello di stare o ri-creare ambienti reali;

- *Service learning*: significa apprendere attraverso il servizio alla comunità (o il servizio pubblico in una sfera più ampia); normalmente questi programmi sono integrati con l'istruzione regolare a scuola o all'università.

3. Dall'alternanza scuola-lavoro ai PCTO: breve storia del caso Italia

In Italia, l'alternanza scuola-lavoro come metodologia didattica è stata istituita nel 2003 nel secondo ciclo del sistema scolastico dell'istruzione tecnica e professionale grazie alla cosiddetta "riforma Moratti" (legge 53/2003), con l'obiettivo di formare e guidare gli studenti nel loro sviluppo e per facilitarne l'espressione delle aspirazioni. L'alternanza, infatti, secondo Bertagna (2011) assume un valore intrinseco in quanto metodologia capace di superare la separazione fra pensiero e azione, conoscere e fare, favorendo lo sviluppo integrale della persona.

Con la legge 77/2005, l'alternanza è stata estesa anche al sistema dei licei; allo stesso tempo ne sono state specificate maggiormente le finalità, os-

sia: 1) attuare modalità di apprendimento flessibili, in grado di collegare sistematicamente la formazione in aula con l'esperienza pratica; 2) arricchire la formazione con l'acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro; 3) favorire l'orientamento dei giovani per supportarne i diversi stili di apprendimento, gli interessi e le vocazioni; 4) realizzare un organico collegamento delle istituzioni scolastiche e formative con il mondo del lavoro e la società civile.

Successivamente, la legge 107/2015 ha trasformato l'Alternanza da opzione di scelta individuale a mandato obbligatorio per tutti gli studenti e le studentesse del nostro Paese, frequentanti le classi terze, quarte e quinte della secondaria di secondo grado.

Al fine di migliorare le capacità degli studenti, le loro vocazioni professionali individuali, le abilità di orientamento e le opportunità di lavoro, durante gli ultimi tre anni di scuola superiore, gli studenti dei percorsi di studio tecnici e professionali erano chiamati a svolgere obbligatoriamente, come parte integrante del curriculum scolastico, 400 ore di attività di alternanza, mentre quelli dei licei 200. Inoltre, la legge 107 sanciva lo svolgimento dell'alternanza come requisito per accedere all'Esame di Stato della scuola secondaria di secondo grado. Quest'ultimo aspetto, pur rimanendo integro con il mutare della norma, sin dalla sua introduzione non è mai stato reso pienamente esigibile e, a tutt'oggi, lo svolgimento di programmi di alternanza tra scuola e lavoro non rappresenta in alcun modo requisito di accesso, seppur le esperienze maturate nei percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento possano costituire parte del colloquio d'Esame.

Nel 2018, la legge 145 ha rinominato questi programmi come "Percorsi per le competenze trasversali e di orientamento" (PCTO) rimodulandone sia la durata complessiva minima obbligatoria per ciascuno studente nel triennio, differenziandola ulteriormente per percorso di studi (istituti professionali 210 ore, istituti tecnici 150 ore, licei 90 ore), sia le risorse assegnate alle scuole. Nelle Linee guida PCTO, emanate dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca con il Decreto 774/2019, la costruzione di competenze trasversali e tecnico-professionali, nonché il valore orientativo dei percorsi, giocano un ruolo cruciale. Da un punto di vista pratico, sia il tutor didattico sia quello della struttura ospitante sono responsabili di seguire e garantire il successo delle esperienze in alternanza di ciascuno studente, secondo una prospettiva ancora più marcata di co-progettazione dell'azione.

Con i diversi interventi normativi che, negli anni, si sono susseguiti, l'Italia si pone dunque in linea con quanto indicato nel quadro di riferimento del *European models of work-based learning* (European Commission, 2013), proponendo un modello sufficientemente aperto che prevede questo

tipo di percorsi integrati come school-based (*integrated in a school-based programme*) e in grado di ‘contenere’ molte fra le diverse opportunità individuate dalle categorie precedentemente illustrate.

I PCTO, infatti, anche grazie al passaggio dall’offerta individuale all’obbligatorietà per tutti gli studenti, si strutturano sempre più come corsi integrati nel curriculum scolastico, progettati per fornire agli studenti una formazione pratica e un’esperienza reale in vari campi “da implementare anche in diversi contesti operativi, caratterizzati da forte integrazione ed equivalenza formativa” (MIUR, 2019), la cui progettazione deve essere coerente con il piano dell’offerta formativa della scuola. Pertanto, la legislazione italiana presuppone che i PCTO possano svolgere un ruolo chiave nel miglioramento delle competenze professionali degli studenti e nell’aiutarli a identificarsi con i loro obiettivi occupazionali e supportandone l’orientamento alla carriera, ridefinendo i rapporti tra scuola e lavoro come soluzione per il disallineamento delle competenze.

Infatti, il nostro Paese ha avuto tutto l’interesse ad attivare questo tipo di percorsi in quanto è caratterizzato da un elevato divario tra istruzione e competenze, come suggerito dal basso tasso di occupazione dei neolaureati, che è del 56,5% a fronte dell’81,7% nell’UE28. Inoltre, nonostante la recente ripresa occupazionale, l’Italia continua a registrare la più alta percentuale di giovani tra i 15 e i 24 anni (quasi il 20%) che non sono né occupati né inseriti in percorsi di formazione e istruzione (NEET) tra gli stati membri dell’UE (Eurostat, 2022), così come si continuano a osservare dati critici relativamente alla dispersione scolastica dei 18-24enni e al tasso dei laureati 25-34enni.

Sono fra l’altro evidenti i profondi divari territoriali degli esiti del sistema educativo che, oltre a strutturarsi lungo la linea che divide il Mezzogiorno dall’Italia centro-settentrionale, negli ultimi dieci anni, grazie all’impulso di specifiche politiche pubbliche che vi hanno posto l’attenzione, si registrano anche nelle aree interne del Paese, ossia quelle in cui si osserva un processo di marginalizzazione crescente sia socioeconomica che demografica (Poliandri et al., 2022).

Tali divari sono stati riscontrati anche in merito all’attuazione della politica dell’alternanza così come era stata disegnata nel 2005; infatti attraverso la rilevazione condotta con il Questionario scuola, l’INVALSI aveva individuato già nel 2014 differenze territoriali significative rispetto al numero delle convenzioni stipulate dalle scuole secondarie di secondo grado per promuovere i percorsi di alternanza. Le scuole della macroarea geografica del Nord e, anche se in misura minore, quelle del Centro stipulavano allora un numero più ampio di convenzioni con soggetti esterni rispetto alle scuole del Sud e del Sud e Isole, pur coinvolgendo la stessa percentuale di stu-

denti e studentesse, riuscendo quindi a proporre un'offerta maggiormente diversificata di percorsi di alternanza alla propria popolazione studentesca, mostrando di sfruttare in modo più proficuo la vocazione dei territori ove operano (INVALSI, 2016).

Le differenze sussistenti nella struttura dell'opportunità offerta, già otto anni fa, segnalavano una diminuzione dell'offerta per i giovani e le giovani di alcune aree del Paese, interrogandoci su come una politica nata per contribuire a colmare le differenze, risultasse nei fatti disattesa, o addirittura ne incentivasse di ulteriori, mettendo in luce carenze strutturali, fra le quali la mancanza di un piano strategico di accompagnamento alla realizzazione della politica.

Anche alcuni più recenti studi hanno mostrato come le esperienze di alternanza si svolgano perlopiù in un contesto di scarsa progettazione e debole integrazione fra scuola e lavoro. Il successo di questi programmi rischia quindi di dipendere da fattori sociali e culturali che caratterizzano i contesti concreti in cui si realizza l'esperienza e che poco hanno a che fare con i processi di cooperazione e co-progettazione auspicati dalla norma. Tali fattori dovrebbero invece condurre a una reale riflessione sugli obiettivi e sulle pratiche in cui nel concreto la norma viene attuata (Pinna e Pitzalis, 2021), perché l'effetto della sua applicazione potrebbe essere appunto quello di riprodurre, anche nell'applicazione, gli stessi divari che invece si intendeva superare.

L'alternanza scuola-lavoro rappresenta infatti una sfida culturale, organizzativa ed educativa nel sistema scolastico ed economico italiano (Gentili, 2016) che inevitabilmente avrebbe richiesto, in vent'anni dalla sua prima introduzione, la formulazione di nuovi assetti organizzativi sia delle istituzioni scolastiche sia delle strutture ospitanti, oltre che la formazione e lo sviluppo di nuove competenze per gli insegnanti.

Tuttavia, nonostante il proliferare della norma, i PCTO, come del resto l'Alternanza Scuola-Lavoro così come disegnata dalla legge 107/2015, stentano a decollare a causa di molteplici fattori sia esterni e inaspettati che legati alle dinamiche interne al mondo della scuola.

Sin da subito il dibattito sull'alternanza è stato infatti fortemente polarizzato, vedendo una grande fetta dell'opinione pubblica - perlopiù rappresentata dai corpi intermedi (sindacati, associazioni, ecc..) se non quando direttamente dagli stessi insegnanti e studenti coinvolti nella realizzazione pratica di questi percorsi - molto schierata contro l'uso di tali programmi a scuola.

In generale, sono considerati come una forma di sfruttamento del lavoro non retribuito dei giovani, posizione che si è esacerbata ancora di più con l'introduzione obbligatoria di questi percorsi nel sistema dei licei.

Sotto tale spinta anche emotiva, dovuta a incidenti che hanno avuto co-

me vittime degli studenti e che si sono susseguiti in contesti assimilabili all'alternanza, seppur non formalmente connessi con essa, questa politica educativa nella sua articolazione concreta è di fatto stata depotenziata, anche se non ci siano studi sufficientemente ampi o esaustivi tali da corroborare la validità delle posizioni detrattive. È da sottolineare come, del resto, nel nostro Paese, a tutt'oggi, non vi sono neppure solidi studi che ne confermino l'efficacia.

Inoltre, all'indomani della pubblicazione delle Linee guida PCTO del 2019 in tutto il mondo è scoppiata la pandemia da Covid-19 che ha visto il nostro Paese come uno fra quelli maggiormente colpiti, imponendo un lockdown che da marzo 2020 ha imposto la chiusura totale di tutte le scuole di primo e secondo ciclo, statali e paritarie, fino al termine dell'anno scolastico e, nei due anni successivi, l'apertura a singhiozzo delle secondarie di secondo grado.

I vincoli imposti dal legislatore per contenere la pandemia hanno di fatto posto 'in isolamento' la scuola (Colombo *et al.*, 2020), rendendo sempre più difficile la strutturazione di PCTO realmente co-progettati, o più banalmente la piena esigibilità degli stessi in determinati contesti, fino alla loro rarefazione.

Possiamo dire quindi che quanto previsto nel 2019 ancora non sia andato pienamente a regime, proprio perché se già molto complessi da raggiungere, data la pluralità delle parti interessate coinvolte nella progettazione e implementazione dei PCTO all'interno e all'esterno di un istituto scolastico, gli obiettivi previsti sono diventati praticamente irraggiungibili per la stragrande maggioranza del Paese durante la pandemia.

4. Una ricerca valutativa sui PCTO

L'alternanza scuola lavoro, come abbiamo visto, ha suscitato nel nostro Paese un ampio dibattito, che rivela diverse interpretazioni e narrazioni dei processi realmente attivati dalle scuole e dei risultati raggiunti.

A oggi, tuttavia, sono stati condotti pochi studi sugli effetti dell'alternanza sulle vocazioni professionali, gli interessi, gli stili di apprendimento e le competenze trasversali degli studenti nel nostro Paese; in concreto la domanda sottesa è: l'alternanza rappresenta o meno un efficace strumento di orientamento per gli studenti?

Inoltre, non è mai stato indagato a fondo neppure il punto di vista dagli attori che operano nel sistema economico per comprendere se e come questa politica possa contribuire al ri-allineamento tra le competenze fornite dal sistema educativo e quelle richieste nel mercato del lavoro.

La necessità di una maggiore comprensione di questi processi emerge, quindi, dalla consapevolezza di queste premesse.

Nel 2017, l'INVALSI, l'Università degli Studi "Sapienza" di Roma, l'Università degli Studi di Genova e l'Università di Milano Bicocca hanno elaborato il progetto *Evaluating the School-Work Alternance: a longitudinal study in Italian upper secondary schools* (<https://www.prinpcto.it/>), attualmente in corso di svolgimento², vincendo il Bando relativo ai Progetti di Ricerca di Interesse Nazionale (PRIN).

I quesiti di ricerca ai quali il Progetto intende dare risposta sono: i PCTO svolgono un ruolo rilevante nell'orientamento degli studenti e delle studentesse e nelle loro scelte professionali? Quali sono le opportunità offerte dalle scuole? L'esperienza dei PCTO facilita l'accrescimento delle competenze trasversali degli studenti e delle studentesse? Quali assetti istituzionali possono contribuire a promuovere dei PCTO di qualità?

Per rispondere a queste domande miriamo a: 1) delineare le traiettorie di sviluppo delle aspirazioni e aspettative di carriera delle studentesse e degli studenti coinvolti nei PCTO; 2) esplicitare il ruolo che i PCTO possono svolgere nei cambiamenti di queste aspirazioni e aspettative; 3) verificare se e come l'esperienza dei PCTO possa facilitare l'accrescimento delle competenze sociali di studenti e studentesse; 4) descrivere le opportunità offerte dalle scuole agli studenti in termini di attività dei PCTO; 5) descrivere quei sistemi di governance che possono promuovere dei PCTO di qualità.

Da un punto di vista metodologico, abbiamo coinvolto in uno studio longitudinale biennale la coorte degli studenti iscritti al III anno dell'anno scolastico 2021-2022, insieme ai relativi Tutor didattici e ai Dirigenti scolastici di 78 istituzioni scolastiche statali secondarie di secondo grado selezionate sul territorio nazionale attraverso una procedura di campionamento non casuale per quote che ha considerato la ripartizione geografica per Macro Aree³ e il percorso di studio (Liceo, Tecnico, Professionale) come variabili di strato.

Dopo aver condotto una ricerca di sfondo che ha provato a ricostruire il punto di vista dei diversi attori coinvolti nella elaborazione dei PCTO (in-

² Il Progetto è coordinato dall'INVALSI in qualità di Unità principale ed è sviluppato in collaborazione con le Unità di ricerca delle Università degli Studi "Sapienza" di Roma, "Bicocca" di Milano e Genova.

³ Seguendo i criteri definiti da INVALSI:

- Nord-Ovest: Val d'Aosta, Piemonte, Liguria e Lombardia;
- Nord-Est: Friuli-Venezia Giulia, Veneto, Trentino-Alto Adige e Emilia-Romagna;
- Centro: Toscana, Marche, Umbria e Lazio;
- Sud: Abruzzo, Molise, Campania e Puglia;
- Sud e Isole: Basilicata, Calabria, Sardegna e Sicilia

segnanti, studenti, dirigenti scolastici, strutture ospitanti, referenti istituzionali ai diversi livelli del sistema), nonché studiato anche qualitativamente la struttura dei progetti introdotti dalle scuole, abbiamo elaborato una pluralità di strumenti con l'obiettivo di condurre un'indagine sistematica.

A partire dall'anno scolastico 2021-2022, ciascuna istituzione scolastica del campione ha caricato, su una piattaforma web appositamente elaborata dall'INVALSI, tutti i documenti ascrivibili alla propria offerta di PCTO e compilato altresì uno strumento standardizzato (*Scheda di metadati*), grazie al quale è stato possibile rilevare informazioni a corredo di ogni percorso, oltre alla numerosità dei progetti attivati. Le informazioni richieste, ad esempio, sono: i nominativi degli enti partner/strutture ospitanti di ogni percorso attivato, la durata dei percorsi, la modalità di svolgimento dei PCTO. Le operazioni di raccolta dati si sono svolte nel periodo compreso fra novembre 2021 e gennaio 2022, ossia in piena recrudescenza pandemica. Sembra dunque rilevante sottolineare come questa rilevazione sia nei fatti una ricerca unica nel suo genere sia per le tempistiche sia per l'ampiezza, in quanto in grado di fornire una miniera di informazioni su quanto è stato fatto in materia di PCTO durante la pandemia da Covid 19.

Durante il medesimo anno scolastico, poco prima di iniziare un percorso di alternanza, oltre 4000 studenti del terzo anno della scuola secondaria di secondo grado hanno partecipato alla prima compilazione di un questionario a loro rivolto (*Questionario Studente*); la seconda somministrazione si è svolta fra gennaio e febbraio 2023 a esperienze avvenute e ha coinvolto gli stessi studenti, frequentanti la quarta classe nell'anno scolastico 2022-2023.

Ciascuno studente ha compilato dunque uno strumento volto a indagare un ampio ventaglio di aspetti e dimensioni considerate rilevanti per delineare le traiettorie di sviluppo delle aspirazioni e aspettative di carriera delle studentesse e degli studenti coinvolti nei PCTO e per esplicitare il ruolo che tali percorsi possono svolgere nei cambiamenti di queste aspirazioni e aspettative. Lo strumento è, infatti, organizzato in diverse aree di indagine, ognuna delle quali è stata articolata per la somministrazione in entrambe le rilevazioni, ad eccezione di una, ossia quella in cui è stato chiesto agli studenti di valutare la propria esperienza secondo alcuni criteri. Quest'ultima area è stata, infatti, elaborata appositamente per la seconda *wave*.

Più in particolare il Questionario studente è articolato nelle seguenti aree:

- la conoscenza dello studente sui PCTO. In quest'area sono previste domande volte a indagare, ad esempio, la conoscenza pregressa dello studente sui PCTO, il reperimento soggettivo delle informazioni, le funzioni attribuite ai percorsi, i criteri di scelta, la formazione e l'informazione iniziali fornite dalla scuola;

- l'organizzazione didattica e gestionale dei PCTO. Questa è l'area dove l'oggetto della rilevazione ha a che fare con le modalità di erogazione e attuazione dei PCTO nella scuola anche in relazione alla struttura ospitante individuata e con la quale co-progettare l'intervento, incluso il ruolo svolto dal tutor didattico e da quello aziendale (ad esempio, le modalità previste per incontrarli, la percezione degli studenti sulla loro disponibilità);

- la qualità delle relazioni. Le relazioni che gli studenti hanno a tutti i livelli (ad esempio, con insegnanti, coetanei), anche con i tutor aziendali e le strutture ospitanti, nonché, più in generale, il supporto percepito all'interno e all'esterno della scuola sono rilevate grazie alle domande presenti in questa sezione del questionario;

- i percorsi formativi futuri e le aspirazioni professionali. In questa sezione sono collocate le domande specifiche sulle aspirazioni accademiche e occupazionali dello studente, anche connesse con la percezione che ha del mercato del lavoro;

- il percorso educativo pregresso dello studente. Questa è l'area grazie alla quale è possibile indagare la carriera accademica dello studente (voti, ripetenze, ecc.);

- le caratteristiche individuali dello studente. In quest'area sono stati articolati quei costrutti che, a partire dalla letteratura psicologica di settore, sono volti a indagare le caratteristiche considerate rilevanti per gli studenti sia nel proprio percorso accademico sia per le scelte di vita. Alcuni esempi di costrutto sono l'autoefficacia scolastica percepita e quella nella comunicazione interpersonale e sociale;

- le competenze e la *career orientation*. Le domande articolate in quest'area hanno a che fare con la percezione che lo studente ha delle competenze necessarie all'ingresso del mercato del lavoro e l'adattabilità professionale;

- l'origine sociale dello studente. L'obiettivo di questa sezione è prevalentemente quello di registrare la condizione socioeconomica della famiglia di origine, nonché il capitale culturale istituzionalizzato e quello oggettivo;

- la valutazione dei PCTO (II wave). Questa è l'area dove lo studente può esprimere la propria valutazione sull'esperienza globale condotta, sul livello percepito di integrazione curricolare dei PCTO nella sua scuola, sulle credenze soggettive sul ritorno occupazione o sull'accrescimento di conoscenze/capacità/competenze.

Inoltre, avendo a disposizione moltissime informazioni sulle scuole del campione, è possibile risalire all'ambiente di apprendimento (il tipo di scuola, dove si trova, in che territorio opera, ecc.) di ciascuno studente.

Nell'anno scolastico 2021-2022 anche i docenti tutor (poco meno di

265) dei PCTO caricati dalle scuole in piattaforma (251) hanno compilato con tecnica CAWI uno strumento standardizzato a loro dedicato (*Questionario Tutor Didattico*), così come ai Dirigenti scolastici delle 78 scuole coinvolte nel progetto (*Questionario Dirigente scolastico*), con l'obiettivo di esplorare le loro percezioni e valutazioni sui PCTO. Oltre ai dati fondamentali su ciascuno attinenti alla carriera, le indagini hanno prevalentemente rilevato le percezioni sull'utilità e sulle funzioni dei PCTO per gli studenti, sondando attraverso l'esperienza di docenti e dirigenti in questi percorsi anche le difficoltà emerse nella realizzazione, o la modalità di selezione delle strutture ospitanti o di relazione con queste ultime.

Anche i tutor aziendali delle strutture ospitanti sono stati coinvolti in una rilevazione specifica (*Questionario Tutor strutture ospitanti*) volta a comprendere sia la dimensione operativa dello svolgimento dei PCTO (l'organizzazione, le modalità, ecc.) sia la dimensione relazionale con la scuola e con eventuali altri soggetti. Anche ai tutor delle strutture ospitanti si chiede di esprimersi sulle funzioni percepite dei PCTO, se e quanto secondo la loro esperienza tali percorsi possano essere considerati come dei promotori per l'acquisizione di determinate competenza, nonché quali siano le aspettative che ripone nei PCTO la struttura ospitante.

Infine, sono state condotte una serie di interviste qualitative a testimoni privilegiati (attori istituzionali quali i referenti per i PCTO presso gli Uffici Scolastici Regionali e le camere di commercio, più altri attori ritenuti rilevanti) con l'obiettivo di esaminare le strategie di attuazione del PCTO, concentrandosi sui ruoli, le attività e i metodi di coordinamento delle parti interessate, nonché le questioni critiche nella governance della politica di alternanza, la certificazione delle competenze acquisite dagli studenti e l'integrazione di PCTO con altre misure di orientamento.

5. Commenti e sfide

La raccolta dei dati sui PCTO offerti e realizzati dalle 78 scuole coinvolte nel Progetto per l'anno scolastico 2022-2023 è ancora in corso e si concluderà alla fine di aprile 2023.

A breve sarà quindi possibile disporre di dati e informazioni che permetteranno di ricostruire i diversi programmi così come esperiti da tutti gli attori coinvolti e in particolare dagli studenti, rispetto ai quali, grazie allo studio longitudinale, (auspichiamo che) saremo in grado di dire se e quanto l'alternanza sia un efficace strumento di orientamento.

Ci auguriamo, infatti, che i PCTO contribuiscano a: determinare una maggiore consapevolezza nell'esplorazione della carriera intesa come com-

portamento intenzionale e cognitivo che consente allo studente di accedere a informazioni su percorsi di studio, occupazioni, lavori o organizzazioni; incrementare le competenze professionali intese come quell'insieme di conoscenze e competenze relative a specifiche attività lavorative; incrementare le competenze sociali, intese come trasversali, procedurali e interdisciplinari; incrementare le capacità organizzative e gestionali dei docenti, della segreteria organizzativa e della guida del dirigente scolastico.

Le sfide che si aprono nell'interpretazione degli esiti che emergeranno dal Progetto dovranno però tenere conto in primis di alcuni aspetti perlopiù esacerbati dal periodo pandemico, e in particolare: della diversa organizzazione delle singole scuole dovuta all'autonomia scolastica; della sostenibilità organizzativa per le scuole dei PCTO, in termini di spazi e mobilità studentesca; delle disuguaglianze della struttura dell'opportunità di PCTO dovute ai diversi contesti sociali, culturali e di lavoro tra aree geografiche e percorso scolastico scelto.

Tuttavia, questa rilevazione, secondo le nostre conoscenze, è una delle poche che può descrivere quanto accaduto nelle scuole in modo esteso e sistematico in un periodo così complesso come quello pandemico e post-pandemico, tracciando dunque un percorso che contribuisce alla realizzazione di un paradigma di riferimento per i PCTO, alla definizione di strumenti che possono essere utili per la comprensione dell'alternanza anche in futuro per i non esperti e alla elaborazione di infrastrutture prototipali per il monitoraggio. Un esempio concreto di quanto appena affermato è rappresentato dalla piattaforma di *upload* dei progetti PCTO, utilizzata dalle scuole del Progetto PRIN e progettata dall'INVALSI, che, grazie allo strumento di raccolta di 'metadati' ('Scheda di metadati'), ha consentito di trasformare dei documenti amministrativi e didattici in un archivio statistico funzionale alle finalità di monitoraggio e ricerca, per censire e analizzare i PCTO nel Paese.

Nel medio periodo auspichiamo che, grazie agli esiti del Progetto *Evaluating the School-Work Alternance: a longitudinal study in Italian upper secondary schools*, sia possibile ricostruire un ritratto dinamico dei PCTO, cercando di individuare quali aspetti generali possono contribuire a migliorare la pianificazione futura di questa politica educativa e quali invece, più peculiari, possono concorrere a valorizzare le singole esperienze.

Riferimenti bibliografici

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469–480. doi:10.1037//0003-066X.55.5.469

- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.
- Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Bertoni, F., Cuzzocrea, V., & Mandich, G. (2021). Orientare al lavoro o riorientare (al) la scuola? Vissuti dell'Alternanza Scuola-Lavoro in un'area metropolitana. *Scuola democratica*, 12(2), 333-352
- Cahill, C., Altstadt, D., Cuevas, E., Barrett, L., Maag, T. (2020). *Expanding High-quality Work-Based Learning*. Education Commission of the State. <https://www.ecs.org/expanding-high-quality-work-based-learning/>
- Caroleo, F. E., Demidova, O., Marelli, M., & Signorelli, M. (2017). *Young People and the Labour Market. A Comparative Perspective*. London: Routledge.
- Cedefop, (2020). *On the way to 2020: data for vocational education and training policies. Indicator overviews: 2019 update*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop research paper; No 76. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/62708>
- Cefalo, R., Scandurra, R., & Kazepov, Y. (2020). Youth labor market integration in European regions. *Sustainability*, 12(9), 3813.
- Colombo M., Poliandri D., Rinaldi E E. (2020). Gli impatti dell'emergenza COVID-19 sul sistema scolastico-formativo in Italia. *SCUOLA DEMOCRATICA*; ISSN: 1129-731X; Il Mulino. Articolo; Early access (16/06/2020); DOI: 10.12828/97098
- Costa, V. (2016). Circolo ermeneutico, ibridazione scuola-lavoro e lifelong learning. Un approccio fenomenologico. (Ermeneutic circle, hybridisation of work and learning, lifelong learning. A phenomenological approach). *Formazione, Persona e Società*, 6, 16–25. <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/266>
- Crocetti, E., Moscatelli, S., Van Der Graaff, J., Rubini, M., Meeus, W. and Branje, S. (2016). The Interplay of Self-Certainty and Prosocial Development in the Transition from Late Adolescence to Emerging Adulthood. *European Journal of Personality*, 30, 594– 607. doi:10.1002/per.2084
- D'Agostino, S., & Vaccaro, S. (2021). Traiettorie di evoluzione dei sistemi duali europei. Quali sfide per l'Italia?. *Scuola democratica*, 12(2), 315-332.
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński Z., Mazza, J, (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and international datasets*. EUR 30275 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. ISBN 978-92-76-19937-3, doi:10.2760/126686, JRC121071
- Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton
- Eurofound. (2014). *Mapping youth transitions in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission, 2013. *Work-based learning in Europe: practices and policy pointers*. European Commission. Brussels https://www.skillsforemployment.org/KSP/en/Details/?dn=WCMSTEST4_057845
- Eurostat (2022). Young people neither in employment nor in education and training (NEET), by sex and age - annual data. <https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>

- Gentili, C. (2016). L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici. *Nuova secondaria*, 10, 16-37.
- Hadjivassiliou, K. P., Tassinari, A., Eichhorst, W., & Wozny, F. (2019). How does the performance of school-to-work transition regimes vary in the European Union. *Youth labor in transition*, 71.
- Invalsi. (2016). *I processi e il funzionamento delle scuole. Dati del Questionario Scuola INVALSI e dalle sperimentazioni VALES e VM*. Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione – INVALSI. https://www.invalsi.it/snv/docs/141016/Rapporto_Processi_2016.pdf
- Konle-Seidl, R., Picarella, F. (2021). *Youth in Europe: Effects of COVID-19 on their economic and social situation*. Publication for the committee on Employment and Social Affairs, Policy Department for Economic, Scientific and Quality of Life Policies. European Parliament, Luxembourg, 13-45.
- MIUR (2019). *Percorsi per le competenze trasversali e per l'Orientamento. Linee Guida*. <https://www.miur.gov.it/-/linee-guida-dei-percorsi-per-le-competenze-trasversali-e-per-l-orientamento>
- Pinna, G., & Pitzalis, M. (2021). Aprire la 'scatola nera' del rapporto tra istruzione, formazione e lavoro. *Scuola democratica*, 12(2), 221-230
- Pinna, G., & Pitzalis, M. (2021). La scuola in azienda. Il caso della formazione in Alternanza Scuola-Lavoro nei territori montani. *Scuola democratica*, 12(2), 279-296.
- Poliandri, D., Epifani, G., Nerli Ballati, E., Graziosi, G. (2022). *I percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento a scuola: quali opportunità alla luce dei divari territoriali?* Paper presentato alla XV Conferenza ESPANet Italia 'La sfida del PNRR. La ricostruzione del welfare e le dinamiche della complessità', Bari, 1-3 settembre.
- Raffe, D. (2008). The concept of transition system. *Journal of Education and Work*, 21, 277–296. doi:10.1080/13639080802360952
- Raffe, D. (2014). Explaining National Differences in Education-Work Transitions: Twenty Years of Research on Transition Systems. *European Societies*, 16, 175–193. doi: 10.1080/14616696.2013.821619
- Schoon, I., & Silbereisen, R. K. (Eds.). (2009). *Transitions from school to work: Globalization, individualization, and patterns of diversity*. Cambridge University Press.
- Stewart, A., Owens, R., O'Higgins, S. and Hewitt, A. (2021), *Internships, Employability and the Search for Decent Work Experience*. Edward Elgar Publishing and ILO, Cheltenham, https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS_799773/lang--en/index.htm 10.1561/0700000058

6. *Immaginare il futuro. Orientamenti tecnologici*

di *Annalisa Buffardi*

1. **Futuri possibili**

In ogni ambito ed epoca l'immagine del futuro rappresenta un fondamentale orizzonte di riferimento, con il quale confrontarsi, in maniera più o meno esplicita ed evidente, nel solco della continuità e nella direzione dei cambiamenti definiti come possibili.

La costruzione delle biografie individuali prende forma nell'articolazione tra le memorie del passato, le definizioni del presente e le prospettive del futuro. Per i giovani delle società occidentali del terzo millennio si definisce sempre di più su un "tempo", accelerato, associato «in maniera strutturata ad una velocità che brucia il futuro sul nascere, comprimendo lo spazio temporale che lo distanzia dal presente. L'accelerazione sociale a cui la centralità del presente esteso rinvia rende [...] obsoleti i progetti a lungo termine» (Leccardi, 2012, p. 40). È superfluo richiamare che tale processo si iscrive nel generale declino della struttura temporale della società industriale, con i suoi corollari di linearità e fiducia nel progresso (*ibidem*). Lo stiramento spazio-temporale della modernità (Meyrowitz, 1985, Giddens, 1990) e la crisi delle certezze individuali (Bauman, 1995) rappresentano elementi che accompagnano il progressivo venir meno di un orizzonte di senso nel quale le aspirazioni individuali e le prospettive di crescita sociale apparivano invece legittimate dall'aspettativa che fosse «la società tutta a muoversi "in avanti", verso un futuro migliore» (Jedlowski, 2012, p.7).

Nel terzo millennio, il dibattito sul futuro è associato, tra gli altri elementi, «all'ampliarsi del rischio da assumere e da subire, fino a divenire un aspetto della vita umana che lega società lontane tra di loro, attraversa frontiere nazionali e di mercato e collega tanto le istituzioni del potere quanto le organizzazioni di normali esseri umani nel mondo» (Appadurai, 2014 p. 9). Nelle formulazioni dei futuri possibili, la questione ecologica è uno dei te-

mi che maggiormente si impone all'attenzione, con un sempre più forte richiamo alla necessità di «un impegno su vasta scala con la varietà di idee sul welfare umano e sulla buona vita (...) e richiede un ampio dibattito sui modi migliori di progettare l'umanità» (*ibidem*). Come scrive Latour (in Manghi, 2018), la consapevolezza della crisi ecologica tocca ora in qualche modo tutti, e si mostra nel suo aspetto caratteristico, come «questione di antropologia fondamentale [...]. Richiede che si rifletta simultaneamente su questioni politiche, scientifiche, artistiche e filosofiche, il che assomiglia [...] a ciò che ha rappresentato la questione sociale nel XIX secolo».

La questione politica e quella scientifica, quella sociale e quella ambientale rappresentano facce della stessa medaglia. Appartengono, insieme, alla “perdita di orientamento”, che si mostra nell'assenza di “un mondo comune” da condividere (Latour, 2018).

L'inclusione, l'equità, il contrasto alle povertà sono parte degli obiettivi per lo sviluppo sostenibile delle società¹, come si legge nella descrizione dei goal dell'Agenda 2030, al pari di una istruzione di qualità che garantisca, innanzitutto, parità di accesso e che sostenga la crescita delle persone definite “fragili” e vulnerabili.

A livello individuale, il quadro delle possibilità per il futuro è inoltre costruito sulla “capacità di aspirare” che, come sostiene Appadurai (2017) «al pari di ogni capacità culturale complessa, sopravvive e prospera con la pratica, la ripetizione, l'esplorazione, la congettura e la confutazione» (*ivi*, p. 259). Essa però fornisce anche l'orizzonte etico al cui interno le più concrete *capabilities* acquisiscono significato, sostanza e sostenibilità» (*ivi*, p. 259-265). Il futuro immaginato, come quadro che orienta la possibilità di cogliere le opportunità del presente, è costruito sulle rappresentazioni sociali e sull'immaginario cui si può accedere, sul passato e sulle condizioni di partenza, sulle norme culturali, su bisogni, motivazioni, habitus (Mandich, 2012). Viene letto a partire dalle sue relazioni con il presente ed è anticipato a partire dalle rappresentazioni di ciò che sarà (Adam, Groves, 2007, in Mandich, 2012). Su questo versante, la dimensione degli immaginari possibili si mostra immediatamente evidente.

Nutrire le capacità individuali di immaginare futuri possibili vuol dire, però, anche coltivare spazi di democrazia nei quali alimentare «le idee di buona vita» (Appadurai, 2014, p. 398) nella direzione di un benessere allargato, idea tanto universale nella sua dimensione generale quanto particolare nelle espressioni locali entro cui prende forma, si riproduce, si trasforma. A livello collettivo, il quadro culturale e il sistema di vincoli e opportu-

¹ <https://www.agenziacoesione.gov.it/wpcontent/uploads/2020/04/agenda-2030-card-17-goals.pdf>

nità che limitano la capacità di immaginare futuri possibili si traducono in un freno alla crescita sociale. Coltivare la speranza e l'immaginazione di ciascuno si traduce nella possibilità, per la società in generale, di moltiplicare le possibilità di crescita perché «non possiamo sapere da dove nascerà una grande idea» (Appadurai, 2017, p 13).

A partire da questo quadro, la prospettiva di orientamento che sarà discussa nel presente capitolo guarda alla dimensione del futuro delle studentesse e degli studenti nel futuro delle società. La trasformazione digitale rappresenta uno degli elementi principali oggetto dei prossimi paragrafi, nel contesto di cambiamento, innanzitutto culturale, in corso. In tale direzione, due aspetti centrali sono il networking e il making digitale. Il primo riconduce alla «forma a rete delle società» (Castells, 2000), con i suoi corollari di connessione «tra il più piccolo punto nell'universo globale – l'essere individuale, che è poi essere digitale – e lo scenario planetario nel quale è immerso» (de Kerckhove in Bufardi, 2021, p. 3). Il secondo aspetto rinvia alla diffusione delle macchine di produzione digitale e alla promessa di «democratizzazione delle innovazioni» (Anderson, 2012), che l'accompagna: la circolazione delle opportunità, a partire da una inedita circolazione di idee e da una diffusa disponibilità di macchine per tradurle in manufatti e servizi. Entrambe rinviano a uno scenario di possibilità nel quale, prendendo a prestito l'ottimismo di Anderson «qualsiasi ragazzino con un'idea e un laptop può gettare i semi di un'azienda in grado di cambiare il mondo» [ivi, p. 10]. “Qualsiasi ragazzino” che abbia, innanzitutto, uno sguardo abilitato a guardare verso il futuro, a cogliere le opportunità offerte dalla nuova circolazione di dati, informazioni, tecnologie e a immaginare per sé la capacità di contribuire alle scelte collettive e al futuro delle società.

Attraverso la presentazione dei risultati di una recente ricerca condotta da Indire sul rapporto scuola-lavoro, l'orientamento scolastico oggetto dei prossimi paragrafi sarà discusso a partire innanzitutto da «un'etica delle possibilità che valorizza le aspettative di ciascuno per dare forma a diverse immagini di possibili futuri» (Appadurai, 2014, p.6) individuali e collettivi.

2. Scuola, lavoro, territorio. Una ricerca negli Istituti tecnici e professionali

La ricerca condotta da Indire sui rapporti tra scuola e lavoro² aveva ad

² La ricerca è stata svolta nel periodo 2018-2019 nell'ambito del Progetto Modelli Innovativi di Alternanza Scuola Lavoro, condotta presso Indire per il Programma Operativo Nazionale 2014-2020 “Per la scuola – competenze e ambienti per l'apprendimento”. Chi scrive è responsabile scientifico del Progetto.

oggetto casi di ex alternanza scuola lavoro-Pcto basati sulla realizzazione di servizi o prodotti innovativi in ambito robotica e tecnologia e/o avviati da scuole capofila di Laboratori Territoriali per l'occupabilità³.

L'analisi era finalizzata a esplorare spazi di incontro tra scuola, lavoro e tecnologie orientati dai valori del network, dell'apertura e dell'intercreatività digitale (Castells, 2000; Himanen, 2001; Deiman, Friesen; 2013; Jenkins, 2006) nella frontiera della fabbricazione digitale e dell'interconnessione tra individui, macchine, dati, idee (Gershenfeld, 1999; Grenfield, 2017; Mulgan, 2017). Sullo sfondo, l'indagine ha richiamato l'idea di futuro come *fatto culturale* (Appadurai, 2014), costruito sulla capacità di aspirare, di individuare progettualità di vita riconoscendo come percorribili nuove strade (*ivi*, 396). «Risorse e sogni costantemente trasformati in strategie» (*ivi*, 6) costituiscono, per Appadurai, la migliore prova di un'etica delle possibilità, che valorizza le aspettative di ciascuno per dare forma a diverse immagini di possibili futuri.

Quest'ultimo elemento, nelle pratiche scolastiche indagate, è emerso come particolarmente significativo nella definizione degli orientamenti per il futuro degli studenti che hanno preso parte alle attività. Tale elemento risulta comunque emergere come esito non della singola esperienza, ma di una più ampia progettualità degli istituti scolastici, che risultano generalmente al centro di un sistema di relazioni territoriali e dotate di spazi laboratoriali e didattici attrezzati.

La ricerca ha intrecciato il tema delle competenze imprenditoriali, intese come visione e azione per il cambiamento. Il quadro di riferimento è stato identificato entro il framework europeo dell'Entrecomp (Bacigalupo *et al.*, 2016) che ha fornito la cornice per definire, attraverso le aree che lo compongono, alcuni elementi di interesse.

Uno dei temi emersi dalla declinazione delle aree del framework è espresso nell'agire con gli studenti per sostenere la capacità di «immaginare un futuro desiderabile», individuando le opportunità di innovazione attraverso un set di competenze che include la capacità creativa, di trasformare le idee in azione, il pensiero etico e sostenibile. Dunque, abilitare i ragazzi a percepire innanzitutto se stessi come attori del cambiamento, capaci di intercettare i bisogni emergenti sul versante dell'innovazione sociale, economica e produttiva, anche a partire dalle nuove opportunità tecnologiche, nella direzione "intelligente", della sostenibilità, del benessere (Heinonen, 2017; WEF, 2020).

³ I Laboratori territoriali per l'occupabilità sono definiti «spazi dall'alto profilo innovativo a disposizione di più scuole del territorio dove sviluppare pratiche didattiche avanzate in sinergia con le politiche locali per il lavoro e le imprese» (L. 107/2015; DM 657/2015). Al momento delle interviste la gran parte dei Laboratori non era ancora attiva, ma in fase di allestimento.

L'indagine ha approfondito l'esperienza di 10 studi di caso sul territorio nazionale⁴, selezionati attraverso una preliminare indagine desk orientata all'individuazione delle esperienze potenzialmente innovative sul versante tecnologico, a partire dalla partecipazione degli Istituti scolastici ai Laboratori territoriali, o a contest, gare, programmi nazionali o regionali. Ciascuna di queste condizioni è stata quindi considerata come indicativa ai fini di una prima selezione di istituti orientati all'uso delle tecnologie digitali nella direzione della innovazione nel lavoro. In molti casi, a partire da un singolo percorso selezionato di Alternanza, l'analisi desk ha indirizzato verso un ampliamento anche ad altre esperienze condotte dall'Istituto scolastico. L'indagine è stata condotta attraverso focus group e interviste con studenti, docenti, partner aziendali e territoriali, dirigenti scolastici⁵. Ha posto l'attenzione sulle dimensioni didattica-metodologica, tecnologica e organizzativa e ha approfondito le dinamiche e le pratiche caratterizzanti lo sviluppo delle attività, dalla genesi dell'idea alla realizzazione dei prototipi.

Le attività condotte dalle scuole considerate nell'indagine evidenziano un processo in cui studenti, docenti e partner aziendali condividono idee e progetti per giungere insieme a soluzioni creative e innovative che possano soddisfare nuovi bisogni per il benessere individuale o collettivo. I temi della cultura ambientale, della salute e del benessere, nella cornice dell'*engagement* sociale e dell'innovazione tecnologica caratterizzano le esperienze analizzate. I casi studiati includono diverse progettualità che combinano il sapere professionale, le conoscenze tecniche e generali, l'uso delle attrezzature, la capacità applicativa e quella creativa, il rispetto delle procedure operative e la ricerca come base per avviare nuovi processi (Buffardi *et al.*, 2019).

Come si vedrà nei prossimi paragrafi, nei casi esplorati, i driver della digitalizzazione e della sostenibilità ambientale emergono come i principali

⁴ Le esperienze selezionate sono state condotte presso Istituti Tecnici e Istituti di Istruzione Superiore comprendenti indirizzi tecnici-professionali sul territorio nazionale: IIS Costanzo, Decollatura (CZ); ITI Panella Vallauri, Reggio Calabria; ITT Altamura-Da Vinci, Foggia; ITI Righi, Napoli; ITI Lucarelli, Benevento; IIS Caboto, Gaeta (LT); IIS Mandela e IIS Cattaneo Dall'Aglio, Castelnovo ne' Monti (RE); IIS Ferrari, Maranello (MO); IIS Gae Aulenti, Biella; ITI Pininfarina, Moncalieri (TO). Nel corso del testo, i casi saranno indicati con riferimento alla regione, con numerazione progressiva nel caso di doppia appartenenza. Si ringraziano tutte le comunità scolastiche per l'accoglienza e la disponibilità.

⁵ In particolare, sono stati condotti: 15 focus group con 80 studenti e 12 studentesse; 15 focus group con 51 docenti; 15 interviste con 38 partner; 10 interviste con dirigenti scolastici. Nei casi identificati come Calabria 2, Piemonte 1 e Piemonte 2 sono stati analizzati, per ciascun Istituto Scolastico, 3 progetti di Alternanza. La tipologia di partner che ha preso parte all'indagine comprende: enti pubblici, associazioni di categoria, associazioni culturali, PMI e PMI innovative, multinazionali che operano nei settori delle tecnologie, della mobilità e dei servizi.

fattori di spinta dei progetti attivati, che prendono forma nell'interazione tra i diversi soggetti del mondo della scuola e del lavoro, a partire dalla partecipazione attiva degli studenti nella generazione delle idee progetto.

3. Orientamenti tecnologici e cambiamenti culturali

Nella realizzazione dei progetti, la digitalizzazione dei processi è un elemento trasversale comune, tanto basilare nella sua necessità quanto trasparente (Norman, 1990) nella sua quotidianità. Si intreccia con la tradizione delle professioni e con la conoscenza degli elementi di base dei settori di riferimento. Per i diversi attori, e in particolare per i docenti, i dirigenti scolastici e i partner ascoltati, l'elemento di confronto è più che altro il generale scenario cui le tecnologie, e più in generale il cambiamento culturale in atto, rimanda. In particolare, per i docenti e i dirigenti scolastici si tratta di prendersi cura del futuro degli studenti («dare loro la capacità di mettersi in gioco», «dare loro (...) strumenti e “visioni” per affrontare il futuro»), ma anche, più in generale, del futuro della società in termini di innovazione e sostenibilità. Tale elemento è condiviso da diversi partner. Come afferma uno di loro: «abbiamo cercato di coinvolgere loro (n.d.a. gli studenti) perché abbiamo investito nel futuro. Sono loro la nostra speranza [...] Si è aperta una via che porta a vedere le cose in maniera differente e se pensiamo a un futuro professionista che pensa in questa maniera [...] i costi vengono ammortizzati nel tempo [...] il cambiamento di prospettiva permette di avere nel futuro una ricaduta sul benessere della persona e di tutta la comunità» (partner 5, Piemonte 2, associazione di categoria).

Tale elemento emerge nelle parole dei vari attori, nelle diverse realtà scolastiche. A Reggio Calabria, gli studenti che frequentano due classi di indirizzo Meccanica e Meccatronica hanno preso parte al progetto “Una bici per il Parco”, che nasce dall'accordo tra l'istituto scolastico e il Parco Nazionale dell'Aspromonte, e prevede la realizzazione di alcuni modelli di bici elettrica. Il progetto è un esempio di una interessante sinergia tra le istituzioni per la crescita territoriale e articola l'elemento del “lavoro” con le esigenze del territorio e i bisogni delle persone. Alla versione base di una mountain bike a pedalata assistita, ha affiancato un modello per il soccorso medico nelle aree protette del Parco e una per i soggetti con disabilità motorie. Partner e docenti evidenziano come la realizzazione del progetto, e delle bici elettriche, sia un modo per coniugare la competenza ambientale propria dell'Ente Parco con la capacità tecnica-innovativa della scuola, mantenendo come fulcro la sensibilizzazione dei ragazzi sul tema della mobilità sostenibile, in un territorio dove il suono roboante del motore tra-

dizionale esercita ancora una forte attrazione sui giovani. E per «formare competenze che sullo stesso territorio mancano», come affermano i docenti, nella direzione «dell’occupabilità del futuro», come sottolineano inoltre alcuni partner delle imprese locali coinvolte.

Gli stessi studenti, anche in Emilia-Romagna – dove sono stati impegnati nella realizzazione di un velocipede elettrico – evidenziano che il progetto ha fatto loro scoprire una dimensione di mobilità nuova e alternativa all’unica che pensavano possibile. A Maranello, nel cuore italiano della Motor Valley, dove sono state svolte le interviste, molti dei giovani coinvolti affermano di nutrire sin da piccoli «la passione per i motori» e di aver compreso, nello svolgimento delle attività di progetto, il funzionamento e le funzionalità dell’elettricità applicata ai mezzi di trasporto. Tuttavia, qui come in Calabria, per molti ragazzi l’eco del motore a combustione risuona anche nel futuro, immaginato anche sulla base dei limiti del presente («mi piacciono di più»; «sarà insostituibile»; «e poi c’è una questione economica, non tutti se le possono permettere»). In questo caso, gli studenti degli indirizzi Manutenzione e assistenza tecnica e Costruzione del mezzo terrestre, hanno realizzato, nell’anno scolastico 2015-2016, un prototipo di velocipede ad emissione zero per la mobilità urbana, nell’ambito del Corso Laboratorio Prototipi. Il progetto è stato sviluppato nei laboratori dell’istituto e in quelli delle aziende locali partner e ha portato alla realizzazione del “Celerifero”, che successivamente dà il nome alla start up che uno degli studenti – all’indomani del diploma – realizza con altri soci, tra cui alcuni partner coinvolti nelle attività scolastiche. La start up, con la scuola e con ulteriori partner, avvia nel 2018 il progetto “Velobike”, che valorizza il velocipede come «strumento di community engagement sul tema della mobilità sostenibile, capace di creare dialogo sociale e aggregazione all’interno della comunità»⁶. Velobike prevede il coinvolgimento in Alternanza Scuola Lavoro degli studenti, nell’ambito di attività che prevedono varie destinazioni d’uso dei veicoli nei diversi comuni coinvolti nella provincia di Modena, come la consegna a domicilio di farmaci, la micropulizia urbana, l’accompagnamento turistico, il trasporto di libri scolastici dalla Biblioteca comunale alle scuole del territorio. M., ex studente che ha fondato la start up, racconta la sua scoperta della mobilità elettrica urbana durante le attività del corso Laboratorio Prototipi:

sono nato, come dice mio padre, bevendo gasolio e pensando che il gasolio o comunque la benzina siano la cosa principale da bruciare per andare avanti, per muovere un motore. [...] A scuola ho imparato, invece, che il motore a scoppio si serve, però potrebbe essere affiancato da qualcosa di diverso e più innovativo. E come mercato io ho sempre creduto alla possibilità dell’elettrico, vedendo come si stava-

⁶ <https://www.ilcelerifero.it/>, consultato il 13 gennaio 2023.

no spostando le cose, alzando le orecchie, ascoltando un po' correnti, giornali, mi sono sempre informato un po' da tutte le parti.

Altri progetti offrono ai ragazzi l'occasione per confrontarsi con realtà diverse dalla propria. A Biella, dove nei laboratori della scuola sono stati progettati robot basati su sistemi di intelligenze artificiali, gli studenti hanno lavorato, con docenti e partner, a possibili applicazioni per gli anziani e per le persone in condizioni di disagio. La progettazione del robot è stata guidata dalle necessità concrete dei destinatari, come raccontano gli stessi studenti, che nella casa di cura partner del progetto si sono confrontati con «i problemi che le persone incontravano [...]. Poi le soluzioni le abbiamo disegnate addosso a quei problemi» (studente, G., Piemonte 2). L'economia di progettazione è tra le esigenze considerate: «i costi devono essere bassi perché [...] ci sono molte aziende che guadagnano molti soldi sulle disabilità» (studente, D., Piemonte 2).

Nei progetti che si basano sulla realizzazione di prodotti tecnologici, tali posizioni ricorrono nei racconti dei giovani intervistati, che parlano con orgoglio di prototipi sviluppati attraverso il riuso e la progettazione basata su risorse open source. Il tema ritorna tra gli studenti torinesi – indirizzo Meccatronica e Meccatronica – che sono stati impegnati nello sviluppo di un mezzo di deambulazione a comando automatico, realizzato nei laboratori della scuola con la collaborazione di due aziende partner. Anche in questo caso, gli studenti sottolineano con soddisfazione che «sono stati usati tutti materiali di riciclo» (studente, D., Piemonte 1), anche grazie al contributo dei partner che hanno indirizzato le scelte, suggerendo inoltre le strategie per recuperare ciò che si rendeva necessario.

Le tecnologie divengono, nella pratica delle esperienze analizzate, strumenti innanzitutto per veicolare il mutamento in corso, nella sua dimensione culturale. Nelle parole del referente della PMI innovativa partner della rete scolastica in Puglia: «la cultura Maker è quella che ha fatto nascere questo progetto, basata sul riutilizzo delle risorse, perché tante cose vengono smontate e divengono qualcos'altro». Il progetto portato avanti nell'Istituto pugliese coinvolge gli studenti dell'indirizzo Informatica e Telecomunicazioni nella progettazione e realizzazione di un prototipo di braccio robotico con tecnologia *leapmotion*. Le attività si svolgono sia nei laboratori della scuola che in quelli dell'azienda partner, e prevedono inoltre la partecipazione dell'ITS Apulia Digital Maker, anche mediante il coinvolgimento degli studenti in iniziative territoriali come il Maker Foggia. Anche in questo caso, alla realizzazione tecnica del braccio robotico, si affianca la progettazione delle possibili applicazioni sociali cui può essere destinato, sulle quali gli studenti sono sollecitati a riflettere. Come chiarisce il referente dell'azienda partner: «Anche

in questo, c'è la cultura del riuso: capire che è lo stesso strumento e si possono fare tante cose» (partner 1, PMI innovativa, Puglia).

Il cambiamento culturale veicolato dalla digitalizzazione emerge, in queste esperienze, come parte della progettualità scolastica. Caratterizza l'immagine dell'Istituto Tecnico, nella visione di un docente di Gaeta, secondo cui «questa tipologia di istituto [...] deve riuscire ad intercettare proprio il futuro e saperlo anticipare. L'approccio progettuale più che altro è quello di leggere, capire dove sta andando tutto il sistema. Ad esempio nel campo della robotica [...]. In realtà non è futuro, è presente, e se noi non siamo in grado di leggere, ci perdiamo il futuro dei ragazzi».

4. Orientamenti territoriali

Nel contesto di progetti esplicitamente riferiti al rapporto con il mondo del lavoro (ex Asl/Pcto), il principale obiettivo dichiarato da partner, dirigenti e docenti è quello di garantire competenze adeguate al mutamento in corso perché, come ripetono i partner con espressioni più o meno simili: «in questa epoca di digitalizzazione, i prodotti continuano ad evolversi ad una velocità superiore e la scuola deve essere in grado di formare persone con competenze aggiornate rispetto alle richieste» (partner 3, multinazionale, Piemonte 1). L'argomento che i referenti aziendali pongono in primo piano è dunque quello dell'allineamento delle competenze rispetto alle nuove esigenze delle imprese e all'aggiornamento dei profili professionali. I referenti delle multinazionali chiariscono bene questo aspetto, che riflette l'attenzione verso il generale ampliamento delle opportunità occupazionali per gli studenti, evidenziando con chiarezza anche il vantaggio che l'allineamento della formazione alle nuove tecnologie porta al settore aziendale:

la carenza di competenze aggiornate ha fatto sì che negli ultimi anni spingessimo in ambito *education* proprio per creare una sorta di serbatoio per le nostre aziende. Ciò significa creare opportunità per i ragazzi (partner 5, multinazionale, Piemonte). man mano che cambiano le personalità di cui c'è bisogno in azienda, e aumentano le difficoltà a reperirle dal mercato, pensi che puoi fare qualcosa per incidere a monte. [...] non riguarderà strettamente la tua attività, però stai partecipando a formare profili che nel futuro serviranno a chi fa il tuo mestiere (partner 1, SPA, Campania 1).

L'obiettivo di contribuire all'adeguamento della formazione riflette dunque l'esigenza di garantire più ampie opportunità occupazionali ai giovani e di offrire alle imprese competenze adeguate ai mutamenti in corso. Su questo fronte, anche tra i dirigenti scolastici la visione è chiara, nella sua complessità. Da una parte «l'impresa fornisce stimoli [...]. Attraverso anche

i fabbisogni aziendali possiamo capire come curvare le nostre programmazioni in ottica di una migliore occupabilità» (DS, Foggia). Dall'altra «Industria 4.0 significa non solo che c'è l'industria che chiede lavoratori qualificati... ma in realtà ha bisogno di lavoratori qualificati per realizzarsi come industria 4.0. Alcuni settori sono già avanti, tanti altri aspettano le competenze giuste per partire» (DS, Calabria 1).

Nelle narrazioni dei partner e dei dirigenti scolastici, la descrizione dei progetti incrocia sempre le opportunità e i bisogni del territorio, in una prospettiva di crescita.

La cultura del territorio, più che la relazione con esso, emerge dalle esperienze, espressa dai soggetti che la incarnano: scuole, aziende, enti, associazioni, istituzioni locali. Le tradizioni e le prospettive di innovazione, le opportunità e i vincoli, circolano nelle reti dei partner insieme alla specificità dei settori di riferimento, con l'obiettivo di ricadere nei luoghi da cui è partita e di alimentarne la crescita, ai diversi livelli («poi la cosa interessante è quella di stimolare i contadini del territorio che non hanno molte conoscenze in questi settori [...] in modo da abituarli ad una agricoltura di precisione») (DS, Calabria 1).

Nelle condizioni percepite di maggior fragilità («siamo tra le montagne»; «qui non abbiamo aziende»), l'obiettivo di investire per il territorio appare anche più marcato, insieme a quello di promuovere competenze per consentire ai giovani di affrontare l'incertezza con un progetto di vita.

Noi abbiamo la missione di formare la classe imprenditoriale del Sud. [...] nella nuova generazione sta la forza del nostro territorio. [...] L'obiettivo è anche egoistico, nel senso che ciascuna azienda che in questo territorio vive un po' di innovazione digitale ha un futuro se facciamo crescere l'ecosistema. [...] probabilmente il territorio cresce e poi anche noi cresciamo. [...] È un circolo virtuoso da innescare. [...] quando vai nelle scuole prendi tre target contemporaneamente, cioè tutti: ragazzi, docenti, famiglie. Quindi, per noi è il posto più giusto dove andare a raccontare un'altra Calabria (partner 4, SPA, Calabria 1).

La centralità del punto di vista locale nel contesto di progettualità che in maniera più ampia sono costruite a partire dai driver della digitalizzazione e la sostenibilità, che pure guardano alla fluidità dei confini, appartiene ai diversi soggetti coinvolti nei percorsi analizzati. Dirigenti scolastici, docenti e referenti partner, ciascuno in relazione al proprio ruolo, guardano alla costruzione del futuro dei ragazzi attraverso la lente della crescita territoriale. Tale sguardo appartiene anche agli studenti, in maniera diversa nei differenti contesti (Buffardi, 2021b, Benedetti e Buffardi, 2022). Quando il territorio è percepito come un difficile punto di partenza, ci si confronta con esso alla ricerca di soluzioni per valorizzarlo, quasi di riscatto, e per poter co-

struire qualcosa. In altri casi, come si vedrà anche oltre, l'identità del territorio orienta le scelte e mostra possibili opportunità per il futuro.

5. Gli studenti

Nelle diverse esperienze che il progetto ha esplorato, gli studenti hanno ideato, progettato e sviluppato, collaborato e contribuito a risolvere anomalie e difetti nel corso delle realizzazioni, sia ricorrendo a strategie creative sia attraverso l'approfondimento teorico e tecnico. Hanno usato software e strumentazioni disponibili o individuato in rete soluzioni open per lo sviluppo dei prototipi, hanno svolto ricerche su procedure e applicativi tecnici, sullo sviluppo del settore e sulle tematiche sociali di specifico riferimento per valutare gli impatti e le prospettive di sviluppo delle proposte avanzate.

Il set di competenze richiamato nei percorsi include quelle tecniche e quelle generali, e attraversa teoria e pratica.

Tra gli elementi che emergono dai racconti degli studenti, ricorre la necessità di sviluppare studi e analisi per risolvere alcuni problemi pratici. Il perfezionamento degli elementi tecnici è una esigenza che conduce gli studenti ad approfondimenti e ricerche per testare la fattibilità delle progettazioni, ad esempio per verificare «il peso del dispositivo e la sua compatibilità con il sudore o con il lavaggio», nel caso della T-health per il monitoraggio dei parametri vitali realizzata a Catanzaro; «per trovare l'elevazione e l'azimut del sole e metterlo in pratica», come ricordano gli studenti che in Emilia-Romagna hanno realizzato il pozzo 4.0 per l'approvvigionamento di acqua potabile da destinare a un villaggio africano; in altri casi, si tratta dell'approfondimento del PLC che «già usiamo in elettronica», o dei principi della domotica, ora da mettere in pratica in una progettazione. Tutti raccontano di come hanno riformulato vecchie conoscenze, scoprendo anche nuovi metodi per giungere alle soluzioni; delle «cose nuove apprese» di ciò che «prima non sapevamo», e di come hanno applicato concetti che avevano studiato «quando eravamo in seconda» o in altri anni scolastici; della ricerca delle tecnologie innovative da applicare, del lavoro svolto in gruppo con i compagni e delle attività condotte con i docenti e con i tutor; dei consigli ricevuti e delle scadenze da rispettare; della scoperta di una autonomia nel portare a termine il loro compito, dei risultati raggiunti.

Complessivamente, nei diversi casi, gli studenti dichiarano di essere stati “interessati”, e per lo più “scettici”, “titubanti” o “allibiti” all'inizio delle attività, e poi “appassionati”, “entusiasti” e “soddisfatti” al termine. Descrivono un processo in cui hanno incontrato problemi che hanno richiesto attenzione, studio e impegno per una soluzione. Come spiega L. (studente,

Emilia-Romagna 1), che ha partecipato alla realizzazione del Pozzo 4.0 per l’Africa, «magari alcune cose sembrano teoricamente giuste e praticamente no. Quindi devi anche capire dove sbagli in diagnostica, capire dov’è l’errore».

Gli studenti che hanno partecipato a contest o presentazioni nazionali, ricordano le emozioni delle presentazioni in pubblico, ad esempio in occasione della partecipazione alla Maker Faire a Roma⁷, con i loro professori; raccontano l’entusiasmo e la paura che il prodotto non fosse “al livello” degli altri, la scoperta di una positiva accoglienza da parte dei visitatori al loro stand. Come afferma M. (studente, Calabria 1) parlando della T-health: «quando abbiamo iniziato questo progetto ho avuto un po’ di paura perché non sapevo cosa fare, poi durante il MakeFaire ho provato forte entusiasmo perché era una prima esperienza a una fiera così grande, a Roma. Adesso ne sono fiero [...] sono fiero di quello che abbiamo fatto».

Tale elemento ricorre, insieme con la scoperta di poter realizzare ciò che appariva impossibile. Come affermano alcuni di loro: «sembrava una cosa fantascientifica, invece il professore ci ha detto: «si può fare»; «poi [...] quando scopri invece quello c’è dietro, dici: ci voleva così poco?»; «sembrava impossibile e invece noi lo abbiamo fatto [...] il professore ci ha aperto gli orizzonti» (studenti, D., L. e G., Piemonte 2).

L’ampliamento dello sguardo verso il futuro è uno degli elementi che emerge dai risultati complessivi di indagine. Nei percorsi condotti, gli studenti e le (poche) studentesse sembrano aver maturato una nuova consapevolezza di “poter fare” («ora so di essere in grado di portare avanti e finire un progetto»; studentessa, C., Piemonte 1) e, in particolare per chi ha lavorato agli sviluppi in ambito informatico, la scoperta di poter progettare e realizzare ciò che «appariva fantascientifico».

5.1. Sguardi sul futuro

Complessivamente, nelle esperienze oggetto della ricerca, i giovani studenti percepiscono il proprio futuro evidentemente aperto e in costruzione. È ancora per loro il tempo di seguire passioni e sogni, di approfondire temi, conoscenze e tecniche, ma anche di guardarsi intorno per capire che direzioni intraprendere. La prospettiva si muove tra una già matura consapevolezza delle proprie capacità, ma anche di esigenze («il mio sogno è mandare

⁷ *Maker Faire Roma* è la fiera espositiva di soluzioni innovative per lo più open-source promossa dalla Camera di Commercio di Roma e organizzato dalla sua Azienda Speciale Innova Camera.

mio padre in pensione prima possibile, senza che debba spaccarsi la schiena per portare avanti la famiglia»; studente, M., Piemonte 1) e di limiti forse prematuramente individuati («non mi metto a pensare come mandare la navicella su Marte, però [...] se in una piccola azienda mi dicono: “c’è quel problema” allora sì che dico: possiamo fare così e trovare una soluzione innovativa»; studente, L., Emilia-Romagna 2); strategicamente è indirizzata dalla ricerca di segnali sui possibili sbocchi, guardandosi intorno («nelle nostre zone quello delle pale eoliche è un settore in via di sviluppo. [...] ogni giorno ne vengono costruite [...] spuntano come funghi»; «tutto il mondo ha bisogno di energia rinnovabile [...] è uno sbocco lavorativo che andrà avanti a lungo»; studenti, A e M., Campania 2). C’è poi un orientamento che su questo tema incrocia gli interessi che li hanno portati ad iscriversi al corso di studio che frequentano («mi è sempre piaciuto l’ambito informatico ed elettronico e ho la certezza che devo puntare su quelli e migliorarmi, perché il futuro va lì e penso che, per portare un aiuto al mondo, bisogna puntare sul futuro»; studente, D., Piemonte 2); talvolta si tratta di percorsi immaginati sin da piccoli e legati alla storia del proprio territorio, come accade in luoghi fortemente caratterizzati a livello identitario, come a Maranello, dove i ricordi di infanzia sono costellati di garage, officine o piccoli laboratori familiari dove scoprire i segreti dell’*automotive*, o a Gaeta, nella tradizione nautica dell’area («ho scelto questa scuola perché abitando in un Paese circondato da mare, sono stata sempre legata alle attività che riguardano la navigazione o qualsiasi altra attività del mare. Ora mi sto già preparando per partecipare ad alcuni concorsi che riguardano la guardia di finanza del settore marino, oppure marina militare»; studentessa, V., Lazio). In alcuni casi c’è la conferma di voler lavorare subito dopo la conclusione degli studi superiori, in altri – ed è frequente – la scoperta del piacere di proseguire attraverso il percorso universitario:

mi sono appassionato proprio a tutti gli ambiti che studio, però, questa esperienza ha avuto un ruolo fondamentale [...] l’università, io l’ho sempre vissuta, come un qualcosa di difficile e impossibile [...]. In realtà, mettendo mano a questi progetti, vedo che è soltanto questione di impegno. [...] Se prima pensavo di voler andare in azienda a lavorare e basta, adesso penso anche di poter approfondire e diventare un giorno un ingegnere che queste cose le progetta (studente, G., Piemonte 2).

Molti degli studenti che hanno partecipato alle diverse esperienze raccontano dei loro sogni e delle loro passioni, anche maturate nelle attività condotte a scuola. In molti casi, si tratta di passioni da coltivare ancora in un campo protetto e assistito. Tra gli studenti che hanno progettato Ent, in Piemonte, G. racconta di aver comprato una scheda Arduino, dopo i progetti condotti a scuola: «ho iniziato a programmare a casa [...] mi piace, credo

anche che la passione ci spinga [...] e, se magari trovo un riscontro negativo su una progettazione che ho fatto a casa... chiedo al prof. e mi faccio aiutare». G. descrive inoltre un «progetto personale di noi ragazzi», sottoposto ai docenti per avviare nuove progettualità con la scuola: «stiamo adesso cercando di far avviare un progetto, dove si parla dello sviluppo delle intelligenze artificiali, anche dentro le automobili, [...] stiamo ancora mettendo le basi. [...] Tutti questi progetti servono, più che altro, a darci delle competenze in più». Talvolta i giovani intervistati riconoscono quindi esplicitamente di aver trovato, nell'esperienza condotta a scuola, gli spazi per coltivare le proprie passioni. Come nel caso di M., oramai maggiorenne e studente universitario che a Reggio Emilia ha disegnato il Celerifero: «già quando ero alle medie volevo fare il disegnatore di qualcosa, pensavo di macchine, ma era abbastanza difficile riuscirci già a vent'anni. La cosa più vicina al disegno di una autovettura in quel momento era il Celerifero, e quindi vedevo in quel momento la possibilità di inseguire un sogno che avevo da quando ero piccolo».

La prospettiva del futuro che emerge dai racconti degli studenti è necessariamente variegata e complessivamente si disegna sulla possibilità di costruire e perseguire i propri sogni, la cui portata e estensione appare più o meno ampia. E da ampliare, in un progetto di crescita sociale che necessita della capacità dei giovani di immaginare (per sé e per gli altri) futuri possibili e sostenibili.

6. Progettualità scolastiche e orientamenti quotidiani

Nelle esperienze analizzate, il percorso comune e la relazione tra mondo della scuola e mondo del lavoro intrecciano, dunque, la memoria della tradizione e la proiezione verso l'innovazione dei settori tecnologici attraversando la dimensione territoriale locale. In particolare, dalle narrazioni dei dirigenti scolastici, e inoltre dei docenti, emerge chiaramente la progettualità a lungo termine dell'istituzione scolastica, attraverso l'individuazione di linee di studio e di sviluppo, la capacità di intercettare finanziamenti, di proporre iniziative, di costruire e alimentare relazioni. Le scuole visitate risultano essere animatrici di iniziative di sviluppo e nel contempo adeguatamente supportate da altri attori (istituzioni, associazioni, aziende) per la promozione e la conduzione di tali iniziative, parte di un percorso più ampio e complesso, costruito negli anni guardando a una direzione, più che alla singola attività.

La realtà scolastica espressione di tale progettualità ha costruito negli anni il suo progetto formativo in termini ampi e dispone di risorse che con-

sentono di arricchirne gli obiettivi. Rappresenta un sistema formativo aperto, a livello relazionale, di tempo e di spazi. Tale apertura riflette spesso una identità forte dell'Istituto, riconosciuta dalla più ampia comunità territoriale e scolastica. L'apertura, il networking e la dotazione tecnologica rappresentano fattori rilevanti per la partecipazione delle scuole al più ampio progetto di orientamento collettivo nel contesto di mutamento in corso. Ciò emerge nelle realtà investigate, in misura più o meno sviluppata o comunque come una visione cui tendono i Dirigenti scolastici, i docenti, i referenti aziendali e territoriali ascoltati. Emerge comunque, parallelamente, anche il bisogno di accompagnamento per poter portare a compimento il progetto – e la visione – di un istituto scolastico che sia realmente centrale per la costruzione del futuro.

Partner, docenti e dirigenti scolastici coinvolti nei progetti analizzati condividono una visione che valorizza il ruolo della scuola nella formazione delle giovani generazioni di fronte alle trasformazioni in atto (Buffardi, 2020, 2021a). Coinvolgere i ragazzi nelle sfide del cambiamento sociale ed economico e far sì che essi possano disporre delle competenze per prendervi parte è tra le finalità espresse dai diversi attori, con riferimento alla propria partecipazione alle attività, per garantire ai “nostri ragazzi” un futuro, per consentirgli di “poter restare”, di “far crescere il territorio” o di “poter affrontare il mondo globalizzato”.

Come emerge dai racconti delle studentesse e degli studenti, una visione che nella pratica quotidiana può orientare nelle scelte verso il futuro, individuale e collettivo.

Riferimenti bibliografici

- Adam, B., Groves, C. (2007), *Future Matters. Action, Knowledge, Ethic*, Leiden & Boston, Brill.
- Alexandre, L. (2017), *La guerre des intelligences. Comment l'Intelligence Artificielle va révolutionner l'éducation*, Paris, Jean Claude Lattès (trad. it. *La guerra delle intelligenze. Intelligenza artificiale contro intelligenza umana*, Torino, EDT, 2018).
- Anderson, C. (2012), *Makers. Il ritorno dei produttori. Per una nuova rivoluzione industriale*, Milano, Rizzoli.
- Appadurai, A. (2017), «Per una politica della speranza», *Ics mag ideas can* (1).
- Appadurai, A. (2014), *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione generale*, Milano, Raffaello Cortina.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016), *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Luxembourg: Publication Office of the European Union*. EUR 27939 EN; doi: 10.2791/593884

- Benedetti, F., Buffardi A., (2022) *Scuola, lavoro e territorio. Tradizione e innovazione nei percorsi formativi dei giovani e degli adulti*, Roma, Carocci.
- Buffardi, A. (2021a), Individui, tecnologie, società: la trasformazione digitale nell'era COVID-19. Intervista a Derrick de Kerckhove, *IUL Research, Open Journal of IUL University*, 2(3), 22-32.
- Buffardi, A. (2021b), La relazione scuola lavoro. Tecnologie nelle mani degli studenti per comprendere il futuro, *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, 2, 297-314, doi: 10.12828/101869
- Buffardi, A. (2020), *Futuri possibili. Formazione, innovazione, culture digitali*, Egea, Milano.
- Buffardi, A., Sansò, S. (2020), La T-shirt intelligente fatta a scuola. Il rapporto con il territorio “anima” del progetto di due istituti calabresi, *Agenda Digitale.eu*, 21 agosto 2020, <https://www.agendadigitale.eu/sanita/la-tshirt-intelligente-fatta-a-scuola-il-progetto-di-due-istituti-calabresi/>.
- Buffardi, A., Calzone, S., Sansò, S. (2019), Scuola, competenze, innovazione. Costruire un futuro sostenibile, *Q-Times, Journal of Education*, XII, I, 1 e 2.
- Castells, M. (2000), *The Rise of the Network Society*, Oxford, Blackwell Publisher (trad. it. *La nascita della società in rete*, Milano, Università Bocconi Editore, 2002b).
- Chesbrough, H. (2013), *Open Innovation. The New Imperative for Creating and Profiting from Technology*, Boston, Massachusetts Harvard Business School Press.
- Deimann, M. M., Friesen, N. (2013), Introduction. Exploring the Educational Potential of Open Educational Resources, *E-Learning and Digital Media*, 10 (2).
- Gershenfeld, N. (1999), *When Things start to Think*, New York, Henry Holt (trad. it. *Quando le cose iniziano a pensare. Come gli oggetti intelligenti rivoluzioneranno le nostre vite*, Milano, Garzanti, 1999).
- Giddens, A. (1990), *The Consequences of Modernity*, Stanford, University Press (trad. it. *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, Bologna, il Mulino, 1994).
- Greenfield, A. (2017), *Radical Technologies, The Design of Everyday Life*, Brooklyn, NY, Verso Books (trad. it. *Tecnologie radicali. Il progetto della vita quotidiana*, Torino, Einaudi, 2017).
- Heinonen, P. (2017), Government as a Source of Public Value, *Government with the People: A new Formula for Creating Public Value. White Paper Global Agenda Council on the Future of the Government* (pp. 4-6), World Economic Forum.
- Jedlowski, P. (2017), *Memorie del futuro. Un percorso tra sociologia e studi culturali*, Roma, Carocci.
- Jedlowski, P. (2012), *Il senso del futuro. I quadri sociali della capacità di aspirare*, in De Leonardis, O., Deriu, M. (a cura di), *Il futuro nel quotidiano. Studi sociologici sulla capacità di aspirare* (pp. 1-17), Milano, Egea.
- Jenkins, H. (2006), *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*, New York, New York University Press (trad. it. *Cultura Convergente*, Milano, Apogeo, 2007).
- Latour, B. (2018), *Tracciare la rotta*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Leccardi, C. (2012), *I giovani di fronte al futuro: tra tempo storico e tempo biogra-*

- fico, in De Leonardis, O., Deriu, M. (a cura di), *Il futuro nel quotidiano. Studi sociologici sulla capacità di aspirare* (pp. 31-50), Milano, Egea.
- Mandich, G. (2012), *Il futuro quotidiano. Habitus, riflessività e capacità di aspirare*, in De Leonardis, O., Deriu, M. (a cura di), *Il futuro nel quotidiano. Studi sociologici sulla capacità di aspirare* (pp. 19-30), Milano, Egea.
- Manghi, N. (2018), Intervista a Bruno Latour, *Quaderni di Sociologia*, 77 <http://journals.openedition.org/qds/2075>
- Meyrowitz, J. (1985), *No Sense of Place, New York*, Oxford University Press (trad. it. *Oltre il senso del luogo. Come i media elettronici influenzano il comportamento sociale*, Bologna, Baskerville, 1995).
- Norman, D. A. (1990), *The Design of Everyday Things*, New York, Basic Books (trad. it. *La caffettiera del masochista. Psicopatologia degli oggetti quotidiani*, Firenze, Giunti, 1996).
- Nowotny, H. (1989), *Time: The Modern and Postmodern Experience*, Cambridge, Polity Press.
- Himanen, P. (2001), *L'etica hacker e lo spirito dell'età dell'informazione*, Milano, Feltrinelli.
- World Economic Forum (2020), *Jobs of Tomorrow: Mapping Opportunity in the New Economy*, <https://www.weforum.org/reports/jobs-of-tomorrow-mapping-opportunity-in-the-new-economy>.

7. Social media: nuove sfide e opportunità per l'orientamento universitario

di Dario De Notaris

1. Introduzione

L'orientamento universitario è una fase importante nella vita degli studenti, in cui si sceglie il percorso di studi che si intende intraprendere. E se lo si intende intraprendere. I recenti dati, infatti, mostrano come emergano delle criticità rispetto all'interesse di iscriversi all'università, oltre che ad individuare quale sia il percorso più adatto rispetto al mercato del lavoro.

Da sempre l'Università è il percorso formativo che consente di uscire dal mondo della scuola ed entrare in quello del lavoro. La stessa evoluzione del mercato del lavoro ha aperto la strada all'emergere di nuove figure professionali che spesso non trovano nell'università il giusto percorso formativo: sia per il tempo richiesto per completare la formazione (almeno tre anni se si pensa al percorso di laurea breve) che per la sua stessa attivazione (attivare un corso di laurea da parte di un Dipartimento universitario, richiede almeno tre anni per le opportune procedure burocratiche). Per cercare di arginare la fuga dalle Università, in più occasioni sono sorti percorsi collaterali o di approfondimento, spesso in collaborazione con imprese del territorio, per rendere più immediato il *placement*, ovvero il posizionamento lavorativo al termine del percorso di studio. In questo senso sono le aziende che costruiscono assieme alle Università, ad esempio nelle cosiddette Academy, i percorsi di studio adatti per la formazione di risorse professionali richieste dalle aziende stesse. Oppure ancora, attraverso percorsi online creati da soggetti privati.

Ciò che emerge con chiarezza è la necessità di dover comunicare agli studenti l'opportunità di proseguire il proprio percorso formativo e gli scenari conseguenti, ovvero la disponibilità del mercato ad assorbire determinate figure professionali.

Nell'era della comunicazione digitale, contraddistinta dal governo delle

Piattaforme (van Dijck *et al.*, 2018), i canali attraverso i quali poter coinvolgere le nuove generazioni sono costituiti principalmente dai social media. È attraverso questi luoghi, contraddistinti da post, fotografie, video, podcast e *reels*, che i giovani fruiscono della cultura e ne divengono partecipi, creando contenuti, intessendo relazioni e interagendo con gli altri. Inoltre, la comunicazione effettuata attraverso i nuovi media, si caratterizza per la possibilità di personalizzare i messaggi in base al singolo individuo, superando il tradizionale processo di comunicazione “uno-a-molti”. Ciò rende possibile una maggiore identificazione, da parte dell’individuo, nel recepire i messaggi come adatti ai propri bisogni.

In questa prospettiva, anche le università italiane hanno attivato profili sui principali canali social, per presentare i propri servizi e la propria offerta formativa. Strumenti utili ai fini dell’orientamento universitario, in ingresso, in itinere e in uscita. A questi canali ufficiali se ne affiancano ulteriori, informali, sottoforma di gruppi privati online, micro-comunità di aiuto reciproco; oppure soggetti commerciali, indipendenti dalle università, che offrono ampie comunità di servizi a supporto degli studenti; infine, personalità che hanno deciso di mettere a disposizione le proprie competenze online per fornire consigli e aiuti.

In questo capitolo illustreremo dunque il percorso evolutivo che ha portato alla nascita dei social media come spazio di aiuto e confronto; e di quali sono le opportunità che il mondo universitario può cogliere nell’uso dei social media.

2. Dalle webcommunity ai social media. L’evoluzione della conversazione

La centralità che i social media hanno assunto, progressivamente, nelle pratiche di vita quotidiana, non è un fenomeno improvviso. Fonda invece le sue origini nella naturale predisposizione dell’individuo a essere parte di gruppi e di comunità, dove confrontarsi, crescere, aiutare ed essere aiutato. Con il digitale, questo tipo di partecipazione si è evoluta ulteriormente, riducendo le distanze e aumentando le opportunità.

Gli utenti nella Rete, infatti, hanno utilizzato (e creato) luoghi dove incontrare, dibattere, giocare con gli altri oppure esprimere solo se stessi. La Rete si trova così ad essere divisa in tre aspetti: personale, comunitaria, sociale. Il primo è contraddistinto dalla creazione delle pagine web nelle quali raccontare chi si è e cosa si fa. È il tipico caso dei blog ma – con forme diverse – è possibile rintracciarlo anche prima che venissero prodotti strumenti in grado di facilitare la creazione dei contenuti web. Il secondo fa ri-

ferimento alla presenza di newsgroup e forum, ovvero di “community”, gruppi nei quali gli utenti – in forma prevalentemente anonima – discutono temi di interesse comune oppure condividono un obiettivo. Una forma attuale di questa partecipazione comunitaria è rintracciabile nel wiki, il cui esempio di maggior rilievo è senz’altro Wikipedia. Il terzo aspetto è considerabile “sociale”, in quanto vi è sempre la presenza di un gruppo nel quale l’individuo si pone, ma ha confini molto più ampi e meno tematici delle community. Il caso dei social network prima, e dei social media poi, vede la presenza di un individuo – il più delle volte non celato da un nickname e da un avatar, ma con il proprio nome e cognome accompagnati da una foto – “collegato” alla rete di amici, conoscenti, colleghi, familiari. Non vi è più l’obiettivo o l’interesse comune presente nelle “comunità virtuali”, né un’eccessiva tendenza alla stesura di un diario personale. Vi è, invece, un senso di appartenenza più allargato e la finalità è quella di comunicare se stessi ai propri contatti nonché essere aggiornati sugli avvenimenti di questi ultimi. Un’ultima fase, che sta lentamente ponendo le basi di una sua futura crescita, è costituita dagli ambienti appartenenti alla categoria del “meta-verso”. Con questo termine non intendiamo limitare lo sguardo alle sole esperienze di realtà immersiva, ma anche a quelle di partecipazione ad ambienti tridimensionali, impersonando un avatar o un proprio «gemello digitale» (de Kerckhove, 2021), seppur manovrato attraverso una tastiera e un mouse. Facciamo riferimento a piattaforme come Roblox, Fortnite, Minecraft, ambienti prevalentemente ludici la cui personalizzazione da parte dell’utente è resa altamente semplice, senza richiedere particolari competenze tecniche. Questa condizione consente anche alle platee più giovani, a partire da studenti di scuola primaria, di divenire parte attiva: non solo giocando, ma contribuendo a costruire la propria esperienza di gioco.

Uno dei primi strumenti attraverso i quali è stato possibile stabilire un contatto con altre persone è sicuramente l’e-mail. E tutt’oggi continua ad essere utilizzato da quasi il 50% dell’utenza di internet (DataReportal, 2023; The Radicati Group, 2021). Per comunicare con persone che non si conoscono, invece, vi erano “luoghi” chiamati Newsgroup, ovvero una sorta di bacheche (o “gruppi di notizie”) nelle quali si facevano domande e si davano risposte, secondo particolari categorie tematiche. Erano, da questo punto di vista, gli antenati dei forum ed eredi dei Bulletin Board System. I newsgroup svolgevano l’importante funzione di fornire contenuti rapidi e testuali, attraverso le connessioni lente della fine degli anni ‘80. Gli utenti “caricavano” e “scaricavano” i messaggi attraverso degli appositi software ed erano aggiornati periodicamente sullo stato degli argomenti pubblicati. È da notare come gli utenti non si conoscessero tra di loro al di fuori della Rete e, il più delle volte, il riconoscimento nei newsgroup era legato all’uso

del “nickname”, una forma contratta del proprio nome e cognome, oppure di fantasia. Fu attraverso questi strumenti che nacquero i primi gruppi di discussione tematica.

In una modalità diversa, di comunicazione uno-a-molti seppur con la possibilità di discutere dei temi introdotti, è la newsletter. È oggi uno strumento che sta riscuotendo un nuovo particolare interesse a partire dall’uso commerciale dei brand per tenere costantemente aggiornati i propri clienti sui prodotti offerti, attraverso messaggi personalizzati (HubSpot, 2021).

Attorno alla metà degli anni ‘90, ai newsgroup si affiancarono le forum community, solitamente dedicate ognuna ad una particolare categoria o tema. Da questo punto di vista si costituirono le prime “comunità virtuali”, ovvero un insieme di persone accomunate dallo stesso interesse. Più che seguire uno schema ad albero secondo “domande e risposte”, i forum erano caratterizzati dai *topics*, ovvero da “discussioni”. In funzione ancor’oggi, il loro accesso è – solitamente – consentito dietro registrazione gratuita nella quale si inseriscono alcuni dati basilari come il nickname, un avatar (ovvero un’immagine che rappresenti l’utente), la data di nascita e l’indirizzo mail. Sottoposti a regolamenti, seppur basati sulle comuni regole di educazione (netiquette), vedono la comparsa di nuove figure come i *troll* o i *flammer* ovvero utenti che si registrano con il solo scopo di infastidire la comunità con interventi fuori luogo o offensivi. La forma “comunitaria” tipica dei forum offre agli utenti della Rete la possibilità di raccogliersi in “piazze virtuali” nelle quali discutere temi di interesse reciproco. Celati dall’anonimato di un nickname e da un avatar, oppure dichiarando la propria identità, gli utenti delle web-community partecipano a forme di discussione basate sull’approccio multi-a-molti. Chiunque può scrivere e chiunque può rispondere. Ovviamente, previa registrazione e seguendo le norme più o meno ferree dei regolamenti interni alla comunità. Regolamenti definiti da una sola persona o dal piccolo gruppo che ha deciso di creare quel particolare forum. In alcuni casi, con il tempo, il gruppo di utenti *aficionados*, ovvero coloro che mantengono una presenza costante e una partecipazione regolare alla “vita” del forum, vedono aumentare la propria reputazione interna – che possiamo considerare come il “riconoscimento sociale” – e, dove possibile, nominati “moderatori” delle sezioni interne. La promozione, se non il pubblico riconoscimento della disponibilità di un particolare utente, assume così gli effetti di una vera e propria ricompensa per azioni altruiste, svolte gratuitamente.

A partire dagli anni ‘90 cresce l’attivazione di forum (Horrigan *et al.*, 2001), ovvero delle web community, complice anche la diffusione dell’accesso a Internet e la disponibilità, da parte di alcuni portali web, ad offrire gratuitamente spazio e piattaforme per sviluppare, rapidamente e con sem-

plicità, delle comunità online. Alle porte del XXI secolo, però, iniziano a comparire sul Web pagine nelle quali gli utenti raccontano le proprie esperienze di vita quotidiana. Sono testi che prendono la forma di veri e propri diari o racconti di vita (cfr. Bertaux, Bichi 2003). È il blog, dove il singolo parla di sé ad indefiniti altri. La forma originaria, in realtà, vedeva la volontà di comunicare dei percorsi di lettura e di ricerca del Web. L'autore si prendeva la responsabilità – ancora una volta prevalentemente gratuita e altruista – di segnalare link interessanti per i suoi lettori. Ad ogni modo, complice la comparsa di strumenti di *web-editing* più semplici e immediati, alla stregua di *editor* di testi come il comunissimo Word, si allarga il numero di utenti che creano contenuti diaristici. Nasce la figura del blogger, con riferimento a una buona capacità di scrittura e di sintesi. Ben presto, però, il blog diviene un modo semplice per chiunque di crearsi la propria pagina sul Web (Granieri, 2005). Pagina che contiene narrazioni, racconti riflessivi o opinioni personali, condivisi con il pubblico della Rete.

Il termine blog è effetto della crasi – tipica dei linguaggi digitali – della parola weblog che può essere tradotta come “diario di bordo (log) della Rete (web)”. È curioso notare anche come, con il senno di poi, il termine suggeriva un altro importante messaggio, ovvero *we blog*, intravedendo la possibilità per chiunque di noi di poter “bloggare”, scrivere qualsiasi cosa si voglia in Rete. In breve tempo entra così tanto nel linguaggio comune da divenire un verbo, *to blog*, con il riferimento alla scrittura sul Web. Si diffondono, inoltre, piattaforme che offrono con semplicità, a chiunque, di creare un proprio blog.

Inizialmente è, quindi, uno strumento di diario, inteso come un canale facile da impiegare per creare un proprio sito internet nel quale discutere di se stessi, della propria vita o riportare i propri pensieri. Funziona in maniera leggermente diversa dai forum, nei quali – previa registrazione – ognuno può aprire una discussione, o fare una domanda, e altri rispondono. Da un rapporto “multi-a-molti”, tipico di Internet, sembra si ritorni ad una condizione di “uno-a-molti” ma, ben presto, la diffusione di una nuova tecnologia – i Feed RSS – contribuisce a rimettere in rete e in circolo le opinioni di tutti, creando nuovi discorsi intrecciati tra blog. A differenza della forma diaristica tradizionale, il blog offre al lettore la possibilità di co-costruire il racconto, commentando e segnalando – a sua volta – altre riflessioni. Il vantaggio, rispetto agli strumenti di editing web precedenti, consiste proprio nella possibilità di esprimersi quotidianamente attraverso i «ritmi giornalistici» (Benkler, 2006). Inoltre, la differenza con il forum è insita nel potere che ha l'autore: è lui che decide “di cosa si parla oggi”, mentre nel forum chiunque poteva aprire una nuova discussione su un particolare tema. Ma, attraverso l'inserimento di commenti in risposta all'articolo del blog-

ger, la partecipazione del lettore inizia ad esprimersi nei termini di “co-autorismo” in quanto ciò che viene letto non è più un *unicum*, come accade tipicamente nel libro; l’utente non è spettatore, non è un lettore passivo ma può partecipare attivamente a sviluppare i percorsi narrativi. È altresì evidente come nel blog prevalga comunque una forma narcisistica, una sorta di ricerca dell’eternità virtuale ottenuta con la forza della penna o della tastiera. In ottica goffmaniana (Goffman, 1959), il blog diviene il palco dove l’autore può interpretare la storia. È lui il padrone, in quanto – con gradi diversi da blog a blog – sceglie chi può commentare i suoi articoli (e se possono essere commentati) oltre che partecipare al dibattito che lui stesso – con il suo post – ha avviato.

In quanto strumento di creazione di contenuti, il blog è molto utilizzato dagli utenti della Rete, sia passivamente (come lettori) che attivamente (come autori). Il suo utilizzo è, come accade spesso nell’analisi dei nuovi media, inversamente proporzionale all’aumento delle fasce d’età, ponendosi tra i media utilizzati in particolar modo dai giovani (Jones, Fox 2009). Considerando la sua natura individualistica non deve, quindi, sorprendere l’abitudine adottata da molti blogger di firmare i propri interventi con nome e cognome; pratica che sembra sottendere al desiderio di fornire un segno di riconoscimento e, forse, di supporto alla veridicità di quanto viene pubblicato. Complici anche eventi internazionali di rilievo (come gli attentati del’ “11 settembre” oppure gli scontri in Iran a metà 2009), la comunicazione attraverso blog diviene la forma principale, seppur non ufficiale, dell’informazione. Il ritardo con il quale gli organi ufficiali di stampa arrivano sulle notizie (nonché il ritardo della loro pubblicazione) è enorme se paragonato alla possibilità che hanno ora i cittadini di comunicare immediatamente al mondo intero ciò che sta accadendo al di fuori della propria finestra. Tutti diventano cronisti della vita reale, anticipando il fenomeno di YouTube che ai racconti testuali aggiungerà quelli filmati, o alle dirette su Facebook. Tra il 2006 e il 2007 allo strumento del blog si affianca quello del micro-blog il quale offre la possibilità di pubblicare online, in uno spazio dedicato, brevi messaggi di testo, al pari di un SMS. Questa forma breve di comunicazione assume una valenza significativa per quanti vogliono far sapere “al mondo” cosa stanno facendo in quel preciso istante ma, soprattutto, fornisce un ulteriore strumento di cronaca quotidiana. Questa forma di comunicazione così breve sembra riprendere la funzionalità tipica dei telegrammi, ovvero fornire in poche righe gli elementi importanti di un particolare avvenimento. I servizi di microblogging, quali Twitter, sono stati utilizzati, ad esempio, come medium di cronaca in convegni o manifestazioni, consentendo – a chiunque non fosse presente in quel particolare luogo – di essere aggiornati su quanto stava avvenendo. La cross-medialità del

microblogging, infatti, consente di utilizzarlo via Web ma anche via email o messengerie istantanee. Lo scopo è sempre quello di aggiornare i propri followers (i “seguaci”, ovvero i lettori affezionati) su quanto si sta facendo, vedendo, pensando, sentendo in un preciso momento. Ed è quanto accaduto, ad esempio, nel giugno 2009, in seguito alle elezioni per la presidenza iraniana, la cui vittoria discussa è stata assegnata a Ahmadinejad. Le voci sempre più insistenti di brogli hanno portato in strada milioni di persone e studenti dell’Università di Teheran per protestare e scontrarsi con la polizia. I corrispondenti delle note testate giornalistiche (New York Times, BBC, Al Jazeera etc.) vennero messi rapidamente in condizioni critiche per la raccolta di notizie, allontanati al confine oppure bloccati dalla polizia. Le forze dell’ordine ebbero il comando di bloccare chiunque avesse una videocamera e riprendesse gli scontri con i manifestanti (Ambinder, 2009; Sofi, 2009). Grazie ai telefonini (più discreti di una videocamera) i protagonisti della rivolta hanno informato il mondo con foto, video (su YouTube) e aggiornamenti testuali (su Twitter). Gli iraniani che diffondevano la protesta, anche se pochi di numero, hanno consentito al mondo di essere aggiornato sugli scontri, bypassando i tradizionali circuiti di informazione di massa. Al di là del valore giornalistico di questa comunicazione, ci troviamo a poter (e dover) indagare i comportamenti e le modalità di diffusione e di coordinamento di una popolazione, tese ad azioni di protesta. Sul proprio canale Twitter ufficiale, il candidato sconfitto, Mir Hossein Mousavi, scriveva «Everybody try to film as much as poss today on mobiles... these are eyes of world» (Addley, 2009), rendendosi conto di quanto gli occhi elettronici sarebbero potuti divenire testimoni di importanti eventi. Nasceva la Twitter Revolution. Un utilizzo del medium diverso da quanto prevedevano probabilmente i suoi creatori. In precedenza, avevano visto scegliere Twitter come strumento di comunicazione/propaganda politica dai candidati alla Presidenza degli Stati Uniti, Barack Obama in testa, secondo una dinamica di nuova e diretta trasparenza con l’elettore. E non è un caso, dunque, che si intravede, tra le modalità di utilizzo di questo strumento di micro-blogging, anche quella di motore di ricerca in quanto coinvolge gli eventi sociali; offre una sintesi, al contrario dell’information overload della Rete, ed ha aggiornamenti in tempo reale. È uno strumento che rappresenta la massa in quanto i contenuti vengono inseriti dal basso ed è l’utente a scegliere cosa seguire e leggere, sulla base dell’attendibilità che decide di assegnare a un particolare *tweet-channel*.

L’emergere di questi individui che, anche a rischio della propria vita, decidono di esprimere il proprio pensiero seguiti online da migliaia di persone da tutto il mondo, ci consente di anticipare un altro fenomeno caratteristico dei social media e sul quale torneremo nel paragrafo 4. Negli ultimi

anni, infatti, la figura del content creator è stata progressivamente affiancata da quella degli influencer, i quali hanno assunto un ruolo sempre più rilevante. Si tratta di persone che grazie alla loro notorietà sui social media sono in grado di influenzare le scelte di vita, gli stili e i costumi delle persone.

Se l'Io sembra lasciare il posto al "Noi" nell'uso dei sistemi collaborativi, i Social Network Sites riaffermano la centralità dell'utente, non più celato da un avatar e da un nickname ma esposto con il proprio nome e cognome. Gli SNSs riflettono non solo lo stato di espansione delle conoscenze di un individuo ma anche il loro cambiamento, la loro evoluzione attraverso l'aggiunta di questo o quell'altro contatto; mostrano, inoltre, quanto tali reti possano essere interrelate tra di loro grazie alla presenza di nodi comuni che magari si rivelano solo al termine dell'unione di numerose altre reti (Leskovec, Horvitz 2007). E si pongono ben presto come un nuovo canale per fare amicizia e conoscenza, per rimanere in contatto con persone lontane o per ritrovare vecchi amici. Occupano così quella fetta di comunicazione interpersonale non coperta dalle chat e dai forum. È indubbio che il fenomeno degli SNSs sia salito alla ribalta dell'opinione pubblica grazie prevalentemente a Facebook, piattaforma che al pari di Google e Wikipedia è entrata con forza nelle abitudini mediali degli utenti di Internet, di qualsiasi età.

3. Social media e culture giovanili

In Italia, le persone che usano i social media in maniera attiva sono più di 40 milioni, il 76% della popolazione italiana (Russo, 2022). La partecipazione è distribuita su una media di sei piattaforme social ogni mese, contro il dato mondiale di 7.5, equamente distribuita tra uomini e donne. Tra i canali social preferiti in Italia vi è Whatsapp, seguito da Instagram e Facebook. Il primo posto è dunque occupato da un social media differente, poiché consente prevalentemente di inviare messaggi a propri contatti. Rispetto alle fasce d'età, Facebook è usato dai Millennials e Baby Boomers; mentre la Generazione Z preferisce canali come YouTube, Instagram, Pinterest, TikTok e Twitch (Blogmeter, 2022).

Osservando le più recenti ricerche di mercato, è sempre più evidente come i social media giochino un elemento centrale nei processi di comunicazione e culturali tra i giovani. Le attuali generazioni vivono in uno spazio ibrido tra atomi e bit. Tutte le esperienze di vita, in modo diretto o indiretto, sono mediate attraverso dispositivi digitali, a partire dallo smartphone. Ed è attraverso questi canali, e gli strumenti digitali, che soprattutto le nuove generazioni creano nuovi contenuti, contribuendo a determinare nuove forme

espressive, culturali, sociali e politiche che definiscono la visione del mondo. In questo senso, possiamo esprimerci in termini di una Bit Generation, come naturale evoluzione della Beat Generation degli anni '50 (Savonardo, 2013).

Il 96% degli utenti di Internet, tra i 16 e i 64 anni, possiede uno smartphone e tramite questo dispositivo accede alle migliaia di contenuti presenti in Rete (DataReportal, 2023). Ma la continua ibridazione rende questo strumento la porta di accesso alla Realtà, alla possibilità di essere aggiornato su tutto in qualsiasi momento. Si calcola, inoltre, che in media gli utenti della Rete utilizzino i social media per almeno due ore al giorno, contro le tre ore dedicate a guardare video (televisione o streaming) e sei ore di generale consumo di Internet. Gli utenti fruiscono in particolar modo di video, musica, ma anche di podcast e contenuti educativi.

Gli utenti che hanno almeno un account su un social media, nel mondo, sono quasi cinque miliardi. Sono numeri impressionanti, che superano la metà della popolazione mondiale. Inoltre, il 92% degli utenti della Rete, usa un social media. Questo implica che la fruizione della Rete è sempre più sovrapposta a quella dei social media che, spesso, divengono l'unica porta di accesso all'informazione. Sempre più spesso, infatti, gli utenti utilizzano i social per cercare informazioni, anziché il comune motore di ricerca (Capone, 2023). Usano TikTok o YouTube per cercare contenuti di studio o di approfondimento. Siamo sempre connessi, *always on* (Savonardo, Marino, 2021); ma siamo anche in continua mobilità. Un fenomeno comprensibilmente esploso nel corso della pandemia Covid del 2020 e che ha rapidamente sconvolto le modalità di vita e di lavoro, di tutte le persone: dai più piccoli ai più anziani.

Un impatto che ha colpito fortemente il mondo della formazione scolastica e universitaria che ha dovuto cercare soluzioni, spesso riuscendoci anche se con molte difficoltà, per affrontare un processo di digitalizzazione forzata. In un momento storico in cui le relazioni in presenza sono state molto limitate, se non addirittura annullate, la Rete ha contribuito in maniera significativa a mantenere in vita il tessuto sociale, lo scambio, il confronto, l'accesso all'informazione e alla cultura. In particolar modo attraverso i social media, nella loro ampia diversificazione, dalle app di messaggistica istantanea (es. Whatsapp) o di videocall (es. Skype) ai social network (Facebook, Instagram etc.).

Già Henry Jenkins (*et al.*, 2006; 2009) aveva evidenziato come i nuovi media generino una cultura partecipativa e collaborativa, in cui i giovani assumono un ruolo di protagonisti attivi e creativi. In questo contesto, i social media offrono nuove possibilità di espressione e di condivisione, e possono diventare uno strumento anche per favorire l'orientamento universita-

rio. Secondo Boyd (2014), la cultura giovanile sui social media è caratterizzata dall'emergere di nuove forme di identità e di espressione, che riflettono le dinamiche di interazione proprie dei social network. In questo senso, i social media rappresentano un nuovo spazio di socializzazione, dove gli studenti possono confrontarsi con i loro coetanei e condividere le proprie esperienze. Nel suo libro *It's Complicated*, Boyd esplora il ruolo dei social media nella vita degli adolescenti e come questi influenzano le loro scelte educative e professionali. Boyd sostiene che i social media possono essere strumenti utili per la costruzione dell'identità degli adolescenti, ma che allo stesso tempo possono anche creare pressione sociale e influenzare negativamente le loro scelte.

La sociologia dei nuovi media ha evidenziato come l'uso dei social media sia caratterizzato dalla flessibilità e dell'eterogeneità delle pratiche comunicative (Lievrouw, 2014). Le nuove tecnologie della comunicazione consentono infatti di creare e di condividere contenuti in maniera rapida ed efficiente, ma anche di selezionare e filtrare le informazioni in base ai propri interessi e alle proprie preferenze. Ciò significa che gli utenti utilizzano i social media in modo diverso, a seconda delle loro esigenze e delle loro aspettative.

Essere iscritti attivamente su un social media consente di esprimere la propria presentazione sociale, ovvero il tentativo che ogni individuo compie per affermare la propria esistenza nei confronti degli altri e controllare l'impressione che costoro hanno del soggetto (Goffman, 1959). Il livello di presentazione è correlato con il grado di apertura del proprio sé verso l'esterno: quanto intendiamo comunicare di noi stessi. L'uso degli strumenti digitali come i blog o i profili sui social network è un esempio di tale interesse da parte degli individui.

Sulla base di queste due variabili, Kaplan e Haenlein (2010) hanno sviluppato lo schema riportato in Tab. 1. Se le piattaforme come Wikipedia, YouTube o di gioco on line, offrono crescenti livelli di presenza sociale, al contrario esse sono contraddistinte da una bassa comunicazione del sé verso l'esterno. Privilegiano dunque la sfera collettiva, anonima in alcuni casi, piuttosto che quella individuale. Blog, Social Network Sites e mondi sociali virtuali consentono una maggiore manifestazione individuale, con una minore presenza sociale nei diari on line – dove resta una componente comunicativa da uno a molti – e una alta negli ambienti virtuali che cercano di ricreare le tradizionali regole di interazione e comunicazione sociale.

Tab. 1 – Classificazione dei social media (nostra rielaborazione su Kaplan e Haenlein, 2010)

		Presenza sociale / Ricchezza dei media		
		Bassa	Media	Alta
Presentazione di sé/ Comunicazione di sé	Alta	Blog	Social network (Facebook)	Mondi sociali virtuali (Second Life)
	Bassa	Progetti collaborativi (Wikipedia)	Comunità di contenuti (YouTube)	Mondi ludici virtuali (World of Worldcraft)

Secondo Van Dijk e Poell (2013), i social media sono contraddistinti da quattro principali caratteristiche. La “programmabilità”, che consente un processo di co-costruzione dei flussi comunicativi, in un reciproco scambio e influenza tra i contenuti proposti dalle piattaforme e quelli degli utenti. Una seconda caratteristica è la “popolarità”, intesa come indice per misurare quanto i singoli utenti abbiano riscontro all’interno del network, attraverso l’analisi del numero di *follower*, *like*, *reaction*, *hashtag* etc. La popolarità diviene quindi lo strumento attraverso il quale emergono figure come gli *influencer*, in grado di incidere sulle abitudini culturali degli utenti che li ascoltano.

Una terza caratteristica dei social media è la connettività. Attraverso questi strumenti, infatti, gli utenti entrano in contatto tra loro, creano comunità trasversali e si influenzano reciprocamente. I social media, in questo senso, rompono le barriere agevolando e rendendo immediata la comunicazione tra soggetti tradizionalmente posti su livelli diversi (es. politici/elettori, azienda/consumatori etc.). Ultima caratteristica è la datificazione, con riferimento alla possibilità di tenere traccia di tutte le attività degli utenti in Rete. Questa condizione ha alcuni effetti: da un lato, la possibilità di conoscere le abitudini di consumo dei singoli utenti; dall’altra di poter personalizzare i servizi dell’utente sulla base delle sue reali necessità. In termini critici, la datificazione affianca alle necessità commerciali, quelle di controllo sociale e di sorveglianza, aprendo lo spazio a importanti dibattiti sul tema della privacy (Marwick, Boyd, 2014; Houghton, Joinson, 2010).

Nell’ambito dell’orientamento universitario, i social media sono stati oggetto di diverse ricerche sociologiche. Ad esempio, uno studio condotto da Odoardi e Ardone (2019) ha esaminato il ruolo dei social media nella scelta dell’università e nella costruzione dell’identità degli studenti. I risul-

tati hanno mostrato che i social media sono considerati dagli studenti un importante strumento di informazione e di interazione con altri studenti e con l'università. Ma, in generale, già nella prima decade del secondo millennio, le università avevano mostrato un interesse crescente verso l'uso dei social media, blog e social network per comunicare se stesse e gestire le relazioni con gli studenti (Kaplan, Haenlein, 2010; Lovari, Giglietto, 2012)

C'è poi un altro aspetto della cultura giovanile che è importante sottolineare quando si parla di social media e orientamento universitario. I giovani di oggi sono cresciuti in un'epoca in cui Internet e i social media sono sempre stati parte della loro vita quotidiana. Ciò ha portato a un cambio culturale che è stato ampiamente studiato dalla sociologia dei nuovi media. Autori come Henry Jenkins (2009), Danah Boyd (2014) e Alice Marwick (2013) hanno analizzato il modo in cui i giovani usano i social media per creare e mantenere relazioni sociali, per esprimere la propria identità e per condividere conoscenze e informazioni.

4. L'orientamento universitario online

L'uso dei social media in ambito scolastico-universitario può essere analizzato come effetto di due approcci. Il primo, dal basso, come le comunità *grass-roots* descritte da Jenkins (2006), nelle quali è la base, gli studenti, che si attiva per utilizzare questi canali alla ricerca di informazioni e di condivisioni con propri coetanei. In particolare, i social media possono essere utilizzati per creare comunità di studenti e di laureati, che condividono informazioni, esperienze e consigli sull'orientamento universitario e sulle opportunità di lavoro. Queste comunità possono essere costituite su diverse piattaforme, come Facebook, Instagram, Twitter e LinkedIn, e possono essere gestite da studenti, laureati, docenti o esperti del settore. Non è questo un comportamento nuovo, se si considera che già negli anni 2000, in epoca pre-social network, proliferarono *forum community*, solitamente non ufficiali, nelle quali gli studenti in forma anche anonima partecipavano per scambiarsi opinioni e aiuto reciproco. Una tendenza che è via via cresciuta, al pari dell'aumento della partecipazione degli studenti in Rete e, in particolare modo, sui social media (Oppici *et al.*, 2014).

Il secondo livello, invece, prettamente formale e istituzionale, vede l'attivazione di canali social ufficiali da parte delle istituzioni (prevalentemente di scuola media superiore, università e formazione post-laurea) dove fornire informazioni sui corsi di studio, sulle modalità di accesso e sui servizi per gli studenti (Kang, Norton, 2006; Will, Callison, 2006). Molte università italiane hanno infatti attivato pagine web e profili social dedicati all'orien-

tamento universitario, che offrono informazioni sui corsi di laurea, i requisiti di ammissione, le borse di studio e gli altri servizi disponibili.

A questi due livelli principali se ne possono aggiungere altri due collaterali. Il primo legato ad attività istituzionali sul piano nazionale, come il portale Orientazione.it, prodotto dal CISIA¹ come frutto delle progettualità emerse dal PLS (Piano Lauree Scientifiche) e POT (Piani Orientamento e Tutorato). Attraverso strumenti, esercitazioni, attività di orientamento e confronto, gli studenti hanno possibilità di entrare a contatto con la realtà universitaria. Oppure esperienze come Pok, Eduopen e Federica.eu², piattaforme MOOC (*Massive Open Online Course*) di formazione a distanza sulle quali, gratuitamente, è possibile fruire di lezioni universitarie di alta qualità, consentendo agli studenti di scuola superiore di poter avere una reale anteprima dei contenuti didattici che studieranno una volta scelto quel particolare indirizzo di studio. Il quarto livello è invece dato da portali commerciali, non legati dunque alle Università o Istituzioni, che si pongono al servizio degli studenti con l'offerta (gratuita o a pagamento) di spazi dove discutere, chiedere consigli, scaricare appunti o consultare articoli di approfondimento³.

È senz'altro utile ricordare come inizialmente l'investimento strategico delle università italiane sui social sia limitato ad una comunicazione non particolarmente innovativa, legata più a logiche di riutilizzo di contenuti (post, video, immagini) nati per altri media (giornali, tv, poster). In questo senso è puntuale il confronto che Lovari e Giglietto (2012) propongono rispetto al mercato universitario statunitense: quest'ultimo, infatti, è un mercato fortemente caratterizzato da un forte *engagement*, anche sul piano del marketing, per acquisire studenti. Questa condizione comporta la necessità di dover comunicare con maggior forza la propria offerta formativa.

Instagram risulta essere il canale social maggiormente usato nella fascia d'età 25-34 anni, mentre TikTok è preferito dalla Generazione Z. YouTube, il più anziano tra i social, è maggiormente fruito dai Millennial (Cossu,

¹ Il Consorzio Interuniversitario Sistemi Integrati per l'Accesso (CISIA) è un consorzio senza fini di lucro, formato esclusivamente da atenei statali, che supporta le Università nella realizzazione ed erogazione dei test di accesso e di verifica delle conoscenze in ingresso ai corsi di studio universitari (leggi le finalità statutarie del CISIA). Attualmente il CISIA annovera tra i propri consorziati 60 atenei e le Conferenze di Ingegneria, Architettura e Scienze: la CUIA – Conferenza Universitaria Italiana di Architettura, la CopI – Conferenza per l'Ingegneria e Con.Scienze – Conferenza Nazionale dei Presidenti e dei Direttori delle Strutture Universitarie di Scienze e Tecnologie www.cisia.it

² Le piattaforme sono erogate rispettivamente da: Politecnico di Milano, <https://www.pok.polimi.it/>; Consorzio EduOpen, <https://learn.eduopen.org/>; Università Federico II, <https://www.federica.eu/>.

³ Esempi di queste piattaforme sono il portale Studenti.it e Skuela.net.

2022). La crescita dei social media ed in particolare quelli caratterizzati dal principale uso del video, a partire da YouTube per poi arrivare a Instagram e il recente TikTok, hanno portato alla nascita di una nuova figura mediatica: l'influencer.

La figura dell'influencer viene principalmente impiegata in ambito marketing al fine di promuovere un particolare prodotto o servizio. Spesso l'influencer è una figura non strettamente legata a quel prodotto ma viene coinvolta grazie al suo seguito di *followers*. In questo senso, il primo brand che un influencer promuove è la propria immagine. Riprendendo la definizione proposta da Davide Bennato (2022), l'influencer «è un agente sociale che opera in uno spazio comunicativo per esercitare la propria capacità di orientare le decisioni d'acquisto oppure la discussione pubblica, rispetto al proprio capitale sociale». Un influencer, prosegue Bennato, presenta inoltre tre caratteristiche:

- *agency*: la capacità di indirizzare i comportamenti di chi lo segue;
- *celebrità*: la strategia di acquisire visibilità, da micro – con l'utilizzo di una sola piattaforma, es. TikTok, YouTube etc., e con una *fan-base* ristretta – ad una macro – con una pratica multipiattaforma e una platea più ampia;
- *profilo*: la genesi della popolarità dell'influencer. Può essere endogena, quando acquisisce notorietà dalla Rete e la esporta negli altri media; oppure esogena, con il processo inverso in cui ha notorietà al di fuori della Rete – ad es. per meriti sportivi, o volto noto del cinema – e attraverso questa assume visibilità sulle piattaforme digitali;

In base a recenti studi, in Italia circa 350mila persone possono essere – a vario titolo – raccolte sotto la categoria di “influencer” (Monaci, 2021). I temi affrontati sono diversi, dalla moda, al cibo, ai viaggi, all'economia e finanza. La chiave strategica che lega l'influencer alla propria base sembra essere l'opportunità di coinvolgimento tanto sul tema che sull'interazione stessa (BVA Doxa, 2022). Questo dato sottolinea l'interesse, da parte degli utenti, di essere parte attiva del processo di comunicazione, e non solo meri fruitori. Almeno il 66% degli italiani ha dichiarato di aver fatto acquisti su consiglio di influencer, provando o comprando prodotti anche di cui non sapeva di aver bisogno (Blogmeter, 2022).

Complice la facilità di creare e trasmettere contenuti online, molti utenti hanno iniziato a divenire protagonisti in Rete. È un fenomeno che in parte era già iniziato con volti noti che su YouTube mostravano come svolgere alcune attività all'uso di determinati software, secondo il formato dei tutorial. Ed è un approccio che è stato rapidamente usato anche in ambito formativo con la diffusione e l'attestazione di alcuni personaggi che hanno iniziato ad offrire, gratuitamente, lezioni e spiegazioni online, per diverse

tipologie di studenti: dai bambini ai professionisti in cerca di contenuti aggiornati sui temi del proprio lavoro. Nella storia sono sempre esistiti personaggi in grado di influenzare le opinioni, le mode, le tendenze di una particolare comunità o società. La diffusione della Rete ha comprensibilmente ampliato e potenziato questa capacità, migliorando sia la capacità di coinvolgere un pubblico più ampio sia facilitando l'emergere di nuovi protagonisti. I social media, il loro flusso continuo, la possibilità di trasmettere in qualsiasi momento, ha offerto alle persone – in primis coloro che erano già note per motivi di lavoro, come attori, cantanti e celebrità – l'opportunità di irrompere nel racconto della giornata, inviando foto, video, commenti e reazioni su un particolare avvenimento. Gli influencer godono così di una continua fiducia (non infinita) da parte del proprio pubblico e, soprattutto nel marketing, vengono spesso impiegati per promuovere un particolare prodotto commerciale. Sono la naturale evoluzione degli *opinion leader*, in grado di indirizzare le decisioni dei propri followers, grazie alla propria autorevolezza. Recenti studi mostrano come gli utenti della Rete seguono con interesse da due a cinque influencer (Toluna, 2022), grazie al linguaggio che adoperano, sentito più vicino ai gusti dell'audience e alle modalità di comunicazione, solitamente divertenti, creative e innovative.

Da parte dei brand, investire nel coinvolgimento degli influencer consente di aumentare la notorietà del marchio, ampliare il proprio pubblico di potenziali clienti, incrementare le vendite (Shepherd, 2023). Ed è interessante vedere come la fiducia negli influencer sia di gran lunga superiore a quella che si potrebbe riporre nel brand stesso. Anche in ambito universitario vi sono stati alcuni tentativi di coinvolgere volti noti ai giovani (GiovaniSi, 2022), anche se più spesso si preferisce usare gli stessi studenti universitari, che decidono di condividere la loro esperienza con gli altri, o professionisti del settore, che si occupano di fornire servizi di orientamento e consulenza ai giovani. Nella dinamica di community, non è comunque raro incontrare anche ex studenti, in qualità di *alumni* o ambasciatori dell'università, oppure studenti selezionati per rappresentare l'università sui social media a rispondere alle domande dei potenziali studenti. Questo approccio ha dimostrato di essere particolarmente efficace perché i potenziali studenti tendono a confidarsi di più con i loro coetanei rispetto al personale universitario.

Uno dei vantaggi degli influencer è la loro capacità di raggiungere un pubblico vasto ed eterogeneo. Grazie alla loro presenza sui social media, infatti, possono coinvolgere giovani di tutto il mondo, indipendentemente dalla loro provenienza geografica o dalle loro condizioni socioeconomiche. Anche in questo ambito si possono riscontrare casi di influencer non legati a un particolare istituto formativo, ma che utilizzano i canali social per fare

formazione gratuita. È, ad esempio, il celebre caso di Vincenzo Schettini (Lupia, 2023), docente di fisica presso una scuola superiore di Bari e che rapidamente è divenuto un personaggio influente tra i giovani. Oppure Andrea Moccia che, attraverso il canale GeoPop da lui creato, condivide in Rete contributi di divulgazione scientifica che coinvolgono l'attenzione anche dei più giovani. Seppur la finalità principale di queste figure non sia quella di orientare il pubblico alla scelta di un percorso di studio universitario, è indubbio che la loro attività consenta di veicolare con maggiore facilità e dinamicità contenuti scientifici, secondo i linguaggi propri delle nuove generazioni che, coinvolte dal messaggio, potrebbero essere invogliate ad approfondire quella particolare tematica e scoprire un innato interesse di studio.

I social media possono dunque divenire un vero e proprio strumento di marketing in cui il prodotto in “vendita” o in promozione è l'università stessa. Aumenta, infatti, l'investimento nella produzione di contenuti ad hoc per i social network, come video tutorial, podcast, infografiche e post di blog, che permettono di trasmettere informazioni utili e di coinvolgere gli studenti in maniera interattiva e partecipativa (Kaplan, Haenlein, 2010).

È interessante notare come l'utilizzo dei social media nell'orientamento universitario sia in continua evoluzione. Ad esempio, con l'emergere dei social network basati sulla condivisione di immagini, come Instagram e Pinterest, alcune università hanno creato dei profili tematici che mostrano la vita universitaria attraverso foto e video, costruendo una narrazione e cercando così di attirare potenziali studenti. Oppure gruppi Facebook riservati agli studenti, in cui è possibile condividere informazioni e discutere su vari argomenti.

Gestire uno o più social media implica però la necessità di avere cura di una vera e propria comunità. L'attesa da parte del pubblico, nell'uso di questi strumenti, è di poter interagire rapidamente con l'università; di ricevere risposte pertinenti e in tempo utile. È quindi necessario che tali canali siano continuamente aggiornati e moderati, per evitare la divulgazione di informazioni errate o fuorvianti. Progressivamente si stanno integrando sistemi *chatbot*, ovvero interfacce informatiche in grado di rispondere alle domande degli utenti in modo automatico e personalizzato. Le chatbot possono essere utilizzate per rispondere alle domande più comuni sull'orientamento universitario, come ad esempio le date dei test d'ingresso, i requisiti di ammissione e le borse di studio disponibili. L'introduzione di questi strumenti automatici, basati su Intelligenza artificiale, consente di organizzare il primo step di interazione, dove gli studenti appena arrivati su quel particolare sito o canale social dell'Università, tendono a porre domande abbastanza comuni. In questo senso, l'uso dei bot velocizza le tempistiche,

fornendo risposte standard alle domande più comuni. Nei casi non facilmente risolvibili, indirizzano lo studente verso pagine di approfondimento o invitano a contattare direttamente gli uffici preposti. Scenari prossimi futuri, vedono l'integrazione di sistemi chatbot basati su Intelligenza Artificiale avanzata (come ChatGpt⁴) con avatar dalle sembianze umane (come Synthesia⁵) o ricreati in maniera realistica dagli algoritmi. Tali tecnologie consentiranno di rendere più umana e naturale l'interazione tra utenti e sistemi informatici, aprendo anche scenari etici critici rispetto alla necessità che gli utenti debbano essere portati a conoscenza di stare interagendo con un algoritmo e non con una persona reale. Senza contare la facilità con la quale, attraverso questi sistemi, è possibile diffondere false notizie utilizzando il volto e la voce di persone note (Figl *et al.*, 2023; Dabbous *et al.*, 2022).

Se utilizzati in modo efficace, i social media possono dunque migliorare l'esperienza degli studenti e aiutarli a prendere decisioni informate sul loro futuro accademico. Tuttavia, è importante essere consapevoli delle sfide associate all'uso dei social media e adottare strategie innovative per superarle.

5. Verso uno storytelling universitario

I social media possono rappresentare un importante strumento per l'orientamento universitario in Italia. Grazie alla loro ampia diffusione e alla loro capacità di raggiungere un vasto pubblico, i social media consentono di raggiungere gli studenti in modo semplice e immediato, fornendo loro le informazioni necessarie per effettuare una scelta consapevole e informata sul proprio percorso universitario. Tuttavia, affinché queste strategie siano efficaci, è necessario adottare un approccio strategico e mirato, che tenga conto delle specificità della cultura giovanile sui social media e delle nuove pratiche comunicative che essa implica.

Se inizialmente i canali social venivano gestiti come cassa di risonanza di contenuti editoriali prodotti per altri canali (come radio, tv, giornali), la sensibilizzazione su una corretta comunicazione digitale e l'emergere di competenze professionali all'interno delle istituzioni – siano studenti in maniera autonoma o laboratori in cui formare professionalmente su questi temi – ha consentito la creazione di contenuti ad hoc. Questi contenuti sono spesso legati ad attività svolte negli atenei, come conferenze, webinar, vi-

⁴ <https://chat.openai.com/>

⁵ <https://www.synthesia.io/>

deochiamate e sessioni di chat in cui gli studenti possono fare domande e ricevere informazioni sull'offerta formativa, sui requisiti di ammissione, sulle borse di studio e sugli altri servizi offerti dall'università.

Gli approcci strategici all'uso dei social, da parte delle istituzioni, trae necessariamente origine dai modelli del marketing, concependo sempre più le Università come un prodotto da vendere. In un'epoca in cui i social sono il luogo privilegiato di comunicazione da parte delle giovani generazioni e si registra un calo delle iscrizioni all'università (Fregonara, 2022; Talent Venture, 2023), si cercano nuove modalità per poter parlare agli studenti. Le modalità sono l'uso dei social media ma, soprattutto, la trasmissione di contenuti che non siano meramente informativi. Nel marketing, l'attività sui social punta a offrire narrazioni più che a promuovere un prodotto; e lo fa coinvolgendo gli utenti e creando comunità attorno a quel particolare prodotto. In tal senso anche le università hanno necessità di investire sul proprio storytelling al fine di creare partecipazione condivisa; stabilire un contatto e un rapporto di fiducia, come nel caso degli influencer.

Prima di iniziare a progettare una campagna di comunicazione, si è soliti interrogarsi su quale sia il target. Definire le "persone" a cui ci si intende rivolgere: quali sono i loro bisogni, i loro problemi, le loro necessità. L'orientamento è in entrata, rivolto a chi deve iscriversi all'università; in itinere, rivolto a chi è già iscritto; in uscita, rivolto a chi termina l'università e si affaccia sul mondo del lavoro o della formazione professionale. I target coinvolti sono dunque ampi e differenziati, con bisogni e problemi distinti. Ognuno di questi pubblici è interessato ad un tipo di prodotto o, meglio, servizio differente da parte dell'Università. Nel primo caso, ha bisogno di essere aiutato a capire cosa studiare; nel secondo come farlo; nel terzo, come fare dello studio che ha intrapreso un lavoro. In tutti e tre i casi, emergono le criticità legate ai contesti socioeconomici, propri dei giovani e del Paese; non di meno quelli psicologici, legati spesso al tema della competizione che può portare ad avvenimenti devastanti (Cangemi, 2023), o di incertezza sul futuro nel mondo del lavoro. Su tutti questi aspetti si deve concentrare il lavoro di creazione dei contenuti da parte delle Università, a partire dai servizi che già esistono all'interno delle strutture istituzionali e che possono trovare nella Rete una opportuna cassa di risonanza nonché acceleratore per raggiungere il proprio target. Un lavoro non facile ma che può essere supportato proprio dalla relazione e interazione con i giovani che di quei messaggi sono anche pubblico. In questo senso appaiono importanti i percorsi di formazione sulle competenze digitali, proposti dalle scuole e dalle università, affinché i giovani sappiano non solo fruire dei contenuti ma capire anche *come* questi sono creati e *perché* sono creati.

Ciò che il digitale ha mostrato, negli ultimi venti anni, è come sia au-

mentata la possibilità per gli individui non solo di accedere a contenuti culturali attraverso la Rete, ma divenire loro stessi creatori attivi di contenuti. La diffusione dei *social network sites* ha trasposto online la naturale predisposizione degli individui a voler interagire all'interno di gruppi con interessi comuni. La partecipazione alla narrazione, che oggi assume la forma di *reels* o *stories* su Facebook, Instagram o TikTok, evidenzia l'interesse ad essere parte di un flusso continuo di racconti. Seguirli, interagire, farne parte. In questo senso già il marketing ha individuato nella costruzione di narrazioni sempre più coinvolgenti, la leva per far crescere un marchio, promuovere il prodotto a partire dalla socializzazione delle esperienze di vita dei suoi clienti. Anche l'Università, senza voler per questo parlare di "mercificazione", diviene un prodotto da posizionare, un servizio da offrire, un'esperienza da raccontare. Lo sguardo al futuro, la produzione di messaggi che mostrino agli studenti cosa potranno fare da grandi, cosa possono apprendere e quali problemi risolvere, pongono in primo piano il risultato, l'obiettivo, lasciando sullo sfondo – e, come logica del marketing, vendendolo in maniera latente – il percorso formativo di studio. In questo senso l'Università può tornare a sottolineare con forza le sue origini di comunità, all'interno delle quali gli studenti tutti interagiscono e apprendono attraverso il costante confronto. Lo può fare traendo stimolo da questi nuovi spazi, abitati dal target di studenti ai quali è necessario parlare, anche con forme e linguaggi innovativi ai quali, spesso, i giovani sono più abituati dei docenti stessi.

Riferimenti bibliografici

- Addley, E. (2009), *The Twitter crisis: how site became voice of resistance in Iran*, 16 Giugno 2009 <http://www.guardian.co.uk/world/2009/jun/16/twitter-social-networking-iran-opposition>.
- Ambinder, M. (2009), *The Revolution Will Be Twittered, the Atlantic*, 15 Giugno 2009 http://politics.theatlantic.com/2009/06/its_too_easy_to_call.php
- Benkler, Y. (2006), *The Wealth of Networks* Yale University Press, New Haven and London (www.benkler.org/Benkler_Wealth_Of_Networks.pdf)
- Bennato, D. (2022), *Tante sfumature di influencer: la sociologia ci aiuta a capirle meglio*, AgendaDigitale, 02/02/22 <https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/ci-sono-influencer-e-influencer-la-sociologia-ci-aiuta-a-capirne-meglio-le-sfaccettature/> verificato il 08/03/23
- Bertaux, D., Bichi, R. (2003), *Racconti di vita. La prospettiva etnosociologica*, FrancoAngeli, Milano.
- Blogmeter (2022), *Italiani e social media 2022*, <https://www.blogmeter.it/italiani-e-social-media-edizione-2022>

- Boyd, D. (2014), *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*, New Haven, CT, Yale University Press.
- BVA Doxa (2022), *Influence marketing, il punto di vista dei follower sulla relazione con gli Influencer*, 21/11/22 <https://www.bva-doxa.com/influence-marketing-il-punto-di-vista-dei-follower-sulla-relazione-con-gli-influencer/>
- Cangemi, A. (2023), Suicidi all'università, Bernini: "Rendiamo strutturali fondi per benessere psicologico degli studenti", Fanpage.it 08/03/23 <https://www.fanpage.it/politica/suicidi-alluniversita-bernini-rendiamo-strutturali-fondi-per-benessere-psicologico-degli-studenti/>
- Capone, E. (2023), Sì, TikTok sta diventando il Google della Gen Z: lo dimostrano i numeri, *laRepubblica*, 03/03/2023, https://www.repubblica.it/tecnologia/2023/03/03/news/si_tiktok_sta_diventando_il_google_della_gen_z_lo_dimostrano_i_numeri-390329054/?ref=RHVB-BG-I302503236-P8-S5-T1
- Cossu, A. (2022), Influencer marketing: dati e tendenze 2022 in ottica export, 11/03/22, Digit Export, [https://digitexport.it/afferinarsi/influencer-marketing-dati-e-tendenze-2022-in-ottica-export.kl#/#](https://digitexport.it/afferinarsi/influencer-marketing-dati-e-tendenze-2022-in-ottica-export.kl#/)
- Dabbous, A., Aoun Barakat, K., de Quero Navarro, B. (2022), Fake news detection and social media trust: a cross-cultural perspective, *Behaviour & Information Technology*, 41, 14, 2953-2972, doi: 10.1080/0144929X.2021.1963475
- DataReportal (2023), *Digital 2023: Global Overview Report*, <https://datareportal.com/reports/digital-2023-global-overview-report>, verificato il 08/03/2023
- de Kerckhove, D. (2021), The personal digital twin, ethical considerations. *Philos Trans A Math Phys Eng Sci.*, 379(2207): 20200367.
- Figl, K., Kießling, S., Remus, U. (2023), Do symbol and device matter? The effects of symbol choice of fake news flags and device on human interaction with fake news on social media platforms, *Computers in Human Behavior*, 144, 107704, ISSN 0747-5632, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107704>.
- Fregonara, G. (2022), *Università, iscrizioni ancora in calo. Boom di matricole a psicologia, male le scienze*, 22/12/22 Corriere.it https://www.corriere.it/scuola/universita/22_dicembre_02/universita-iscrizioni-ancora-calo-boom-matricole-psicologia-male-scienze-5b255a16-722b-11ed-b391-c82cf2fd5f04.shtml
- GiovaniSì (2022), *Diritto allo studio: la nuova campagna di GiovaniSì con 3 giovani influencers*, 19/08/22 <https://giovanisì.it/2022/08/diritto-allo-studio-la-nuova-campagna-di-giovanisì-con-3-giovani-influencers/>
- Goffman, E. (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, University of Edinburgh Social Sciences Research Centre, Anchor Books edition
- Granieri, G. (2005), *Blog Generation*, Laterza, Roma-Bari.
- Horrigan, J. B., Rainie, L., Fox, S. (2001), *Online Communities: Networks That Nurture Long-Distance Relationships and Local Ties* (Pew Internet and American Life Project), <https://www.pewresearch.org/internet/2001/10/31/online-communities/>
- Houghton, D. J., Joinson, A. N. (2010), Privacy, Social Network Sites, and Social Relations, *Journal of Technology in Human Services*, 28: 1-2, 74-94, DOI: 10.1080/15228831003770775
- HubSpot (2021), *Not Another State of Marketing Report*, <https://www.hubspot.com/marketing-report>

- spot.com/hubfs/State-of-Marketing.pdf, verificato l'08/03/23
- Jenkins H. (2006), *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*, New York, New York University Press.
- Jenkins, H. (2009), *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge, MA, The MIT Press.
- Jenkins, H. Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A.J., Weigel, M. (2006), *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge, Massachusetts, MIT Press, 2006.
- Jones, S., Fox, S. (2009), *Generations Online in 2009, Pew Internet Project Data Memo, Pew Internet & American Life Project*, Washington (DC) http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP_Generations_2009.pdf.
- Kang, S., Norton, H. E. (2006), Colleges and universities' use of the World Wide Web: A public relations tool for the digital age, *Public Relations Review*, 32, 426-428
- Kaplan, A. M., Haenlein, M. (2010), Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media, *Business Horizons*, 53(1), 59-68.
- Leskovec, J., Horvitz, E. (2007), *Worldwide Buzz: Planetary-Scale Views on an Instant-Messaging Network*, Microsoft, <http://research.microsoft.com/research/pubs/view.aspx?type=Technical%20Report&id=1232>.
- Lievrouw, L. A. (2014), *Alternative and Activist New Media*. Polity Press, Cambridge, UK.
- Lovari, A., Giglietto, F. (2012), *Social Media and Italian Universities: An Empirical Study on the Adoption and Use of Facebook, Twitter and Youtube* (January 2, 2012). Available at <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1978393>
- Lupia, V. (2023), *Vincenzo Schettini, il prof superstar di TikTok: "Roma racconta la meraviglia della fisica"*, 16/02/23 https://roma.repubblica.it/cronaca/2023/02/16/news/vincenzo_schettino_prof_fisica_tik_tok-388201517/
- Marwick, A. E., Boyd, D. (2014), Networked privacy. How teenagers negotiate context in social media. *New Media & Society*, 16(7), 1051-1067. <https://doi.org/10.1177/1461444814543995>
- Marwick, A. (2013), *Status Update: Celebrity, Publicity, and Branding in the Social Media Age*. New Haven, Yale University Press.
- Monaci, S. (2021), Cresce il giro d'affari degli influencer in Italia: business da 280 milioni, *ilSole24Ore*, 16/11/21 <https://www.ilsole24ore.com/art/cresce-giro-d-affari-influencer-nicchia-280-milioni-italia-AE1ZNIx>
- Odoardi, C., Ardone, A. (2019), Social media in higher education: A literature review and research directions, *Journal of Computing in Higher Education*, 31(1), 1-23. doi: 10.1007/s12528-018-9188-4.
- Oppici, F., De Martin, J.C., Morando, F., Basso, S., Futia, G. (2014), *Social University – Le università italiane sui social network* (Nexa Working Paper No. 2014-1). Retrieved from Nexa Center for Internet & Society website: <http://nexa.polito.it/working-paper/2014-1>
- Russo, F. (2022), *Social Media in Italia nel 2022, le piattaforme e non solo*, <https://www.franzrusso.it/condividere-comunicare/social-media-italia-2022/>
- Savonardo, L. (2013) (a cura di), *Bit Generation. Culture giovanili, creatività e social media*, Milano, FrancoAngeli.

- Savonardo, L., Marino, R. (2021), *Adolescenti Always On. Social Media, web reputation e rischi online*, Milano, FrancoAngeli.
- Shepherd, J. (2023), *28 Essential Influencer Marketing Statistics You Need to Know in 2023*, 23/03/23 <https://thesocialshepherd.com/blog/influencer-marketing-statistics>
- Sofi, A. (2009), *La democrazia salvata dai gattini. Il web e la protesta in Iran* 2, 24 giugno 2009 <http://www.webgol.it/2009/06/24/la-democrazia-salvata-dai-gattini-il-web-e-la-protesta-in-iran-2/>
- Talents Venture (2023), *Il declino demografico minaccia tutto il sistema universitario*, <https://www.talentsventure.com/discovery/universita-e-demografia/>, verificato 08/03/23
- The Radicati Group (2021), *Email Statistics Report, 2021-2025*, <https://www.radicati.com/wp/wp-content/uploads/2020/12/Email-Statistics-Report-2021-2025-Executive-Summary.pdf>, verificato il 08/03/23
- Toluna (2022), *Influencer Marketing 2022*, 19/10/22 <https://www.upa.it/it/news/nel-2022-investimenti-in-influencer-marketing-a-294-milioni-di-euro-8-sul-2021.html>, verificato il 08/03/23
- Van Dijck, J., Poell, T. (2013), *Understanding Social Media Logic. Media and Communication*, 1(1), 2-14. doi: <https://doi.org/10.17645/mac.v1i1.70>
- Van Dijck, J., Poell, T., de Waal, M. (2018), *The platform society: public values in a connective world*, New York, Oxford University Press.
- Will, E. M., Callison, C. (2006), *Web presence of universities: Is higher education sending the right message online? Public Relations Review*, 32, 180-183.

I link riportati in bibliografia sono stati verificati in data 09/03/23

8. Il PCTO come strumento di formazione multi-obiettivo. Il caso di Ischia

di Luigi delle Cave e Lucia Esposito

1. I Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento e il progetto Ricerchi-amo

L'evoluzione dell'Alternanza Scuola-Lavoro (ASL) nel nuovo percorso, denominato PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento) introdotto dal Decreto Legislativo n. 61/2017, ha offerto agli studenti delle scuole secondarie di secondo grado la possibilità di una formazione più ampia ed efficace, in grado di sviluppare competenze trasversali per meglio orientare gli studenti verso le scelte future (Ancodis 2022)¹. Il PCTO prevede, infatti, la realizzazione di percorsi formativi che includono sia l'alternanza scuola-lavoro, sia attività di orientamento e formazione su tematiche specifiche, mirate a sviluppare le competenze richieste dal mondo del lavoro e a supportare gli studenti nella scelta del percorso universitario o professionale più adatto alle loro attitudini e interessi.

Il passaggio dal termine Alternanza al termine percorso implica un'accezione diversa e più costruttiva dell'esperienza. Indica infatti un processo costruttivo e formativo dove si intrecciano dimensioni soggettive e di contesto: la conoscenza del territorio dal punto di vista economico, culturale, sociale e politico; la consapevolezza di se stessi in termini di interessi, degli stili di apprendimento; di partecipazione attiva nei processi formativi, di protagonismo nella ricerca delle informazioni e di opportunità di riflessione, di esplorazione delle professioni e delle potenzialità dei percorsi formativi.

Per la formazione di giovani consapevoli e pronti ad affrontare il mondo del lavoro, è essenziale offrire un percorso educativo che sia in grado di combinare la teoria con la pratica, e che sia in grado di ricostruire l'unità tra

¹ www.orizzontescuola.it

l'apprendimento e la vita reale. La formazione attraverso i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) rappresenta una tappa fondamentale del percorso educativo e formativo dei ragazzi. Ciò che fa la differenza è la capacità di progettazione di ogni singolo istituto, che deve essere in grado di creare percorsi significativi e contestualizzati ai profili formativi degli studenti.

La scuola ha il compito di progettare percorsi formativi che siano in grado di offrire ai giovani esperienze significative e stimolanti, che siano in grado di integrare le diverse conoscenze e abilità acquisite durante il percorso scolastico e che siano in grado di prepararli in modo adeguato per le sfide del mondo del lavoro.

Nei licei lo sforzo progettuale si rivela ancor più necessario perché i PCTO vanno finalizzati all'esplorazione prevalentemente di profili ai quali si giunge attraverso un percorso universitario di I o II livello e spesso attraverso più di un percorso si può giungere a diversi profili più o meno simili.

Dall'insieme di tali considerazioni nasce l'esperienza di progettazione PCTO del Liceo di Ischia Giorgio Buchner. Innanzitutto il processo non è stato facile: da una fase di resistenza all'idea di deviare il puro approccio tradizionale disciplinare (per cui su un territorio tanto delimitato come un'isola è sempre stato riconosciuto scuola di élite culturale) verso un approccio che si contaminasse con quello dei tecnici e professionali; successivamente di adattamento accettando di promuovere un corso di progettazione ASL per docenti e di offrirlo ai docenti di tutto il Distretto Scolastico di Ischia e Procida² per poter capire come metabolizzare e far interiorizzare ai docenti la nuova sfida; infine di cambiamento ed evoluzione come si potrà evincere dall'esperienza descritta in questo capitolo.

Evoluzione perché la scuola è passata a strutturare, con l'aiuto di esperti esterni³, un progetto PCTO dal titolo Ricerchi-amo, che come primo obiettivo formativo e di orientamento mira a far conoscere agli studenti uno spaccato della professione degli scienziati sociali attraverso la ricerca sociale ma che in seconda battuta punta ad obiettivi ulteriori e molteplici, sempre finalizzati all'orientamento.

Con l'intento di intercettare in alcuni dei partecipanti un potenziale amore per la ricerca sociale, da qui la desinenza "amo", il progetto viene destinato a studenti di quarto anno dell'indirizzo di Scienze Umane. Si parte

² Corso organizzato dall'allora denominato Liceo Scotti Einstein di Ischia in collaborazione col CIDI Isola d'Ischia, docenti del corso R.Di Nubila, L. Esposito, "L'alternanza S/L a Ischia sulla rotta del progetto Ulisse".

³ Il progetto è stato strutturato con l'aiuto della Sociologa e consulente di orientamento Lucia Esposito e realizzato con il suo coordinamento e con la consulenza metodologica del sociologo Luigi delle Cave.

col presentare a 80 studenti partecipanti cosa sia la ricerca sociale e quali siano gli approcci, i metodi e gli strumenti che caratterizzano un percorso di ricerca, enfatizzando le differenze tra un approccio di ricerca qualitativo e quantitativo (Caputo, Felaco, Punziano, 2018).

Nello specifico il progetto è stato articolato su 30 ore rivolte a 2 gruppi distinti di studenti. Per le prime 10 ore gli studenti affrontano tutti insieme il tema della ricerca sociale, dei metodi e delle tecniche della ricerca; al termine delle 10 ore i gruppi si dividono per approfondire i due approcci. A ciascun approccio è stato destinato un “progetto nel progetto”.

I due sottogruppi vengono guidati dai 2 esperti esterni. Uno conduce il gruppo del quantitativo attraverso una ricerca-azione sulle modalità di approccio alla scelta da parte dei diplomandi nonché anche di valutazione delle iniziative di orientamento poste in essere dalla scuola, l'altra conduce il gruppo del qualitativo attraverso una ricerca sulle *soft skills* di un medico scomparso durante la prima ondata Covid e particolarmente amato dalla comunità isolana; una sorta di tributo a una persona la cui storia di famiglia era intrecciata con quella del Liceo e che, riferimento di quasi la totalità dei malati oncologici dell'isola d'Ischia, soprattutto donne, potesse costituire uno spunto di autoriflessione per i giovani che aspirassero a diventare medici.

L'evoluzione a cui si fa riferimento è quella di aver intuito che un PCTO sulla ricerca sociale potesse da un lato dar modo ai ragazzi di conoscere e di sperimentare la ricerca sociale, dall'altro ha prodotto dei risultati che ora sono patrimonio del Liceo e non solo. Le due anime del PCTO, la ricerca quantitativa e la qualitativa, hanno consegnato alla scuola:

- uno strumento di analisi bisogno, valutazione orientamento e follow-up delle carriere studenti;
- una base di riflessione su cui fondare le future azioni di orientamento di sistema;
- due strumenti di orientamento a medicina e alle professioni sanitarie: un documentario⁴ e un libro⁵ fondati sul materiale tratto dalle interviste alle pazienti del dottore nell'ambito del PCTO;
- un format che il Liceo Buchner ha deciso di replicare in una seconda edizione con delle leggere modifiche migliorative e che ha intenzione di ripetere in seguito, per dar vita ad una collana di strumenti di orientamento per poterli anche esportare in altri istituti.

⁴ Documentario “Medico dell'anima” prodotto da The Mother Factory- Liceo Buchner di Ischia nell'ambito del PON Racconti-amo e del PCTO Ricerchi-amo.

⁵ Cenatiempo C. (a cura di), *Vincenzo di Meglio profeta della medicina narrativa*, Lecce, Pensa Multimedia 2023.

Per Ricerchi-amo finalizzato all' esplorazione delle soft skills del medico si rimanda al libro a esso dedicato⁶ e al documentario⁷.

In questo capitolo viene affrontato nello specifico l' approccio quantitativo con l' intento di sottolinearne gli aspetti che lo rendono replicabile.

2. Risorse, competenze e integrazione: la ricetta per buone politiche di orientamento

Il modello di intervento propone una rilevazione preliminare dei fabbisogni orientativi⁸, con l' obiettivo di approfondire il modo in cui le studentesse e gli studenti si avvicinano alla scelta post-diploma.

Prima di entrare nel merito dei dati raccolti, occorre soffermarsi brevemente sul ruolo assunto dalle politiche orientative nel più ampio problema del *mismatch* tra istruzione e domanda di lavoro. Partiamo da un dato: nel PNR si riporta la percentuale relativa al numero di imprese che dichiarano di incontrare difficoltà nel reclutamento di risorse umane che è circa del 33%. Il dato più aggiornato sale addirittura al 40% (Excelsior-Unioncamere). Non solo: la percentuale di studenti terziari che si iscrive a corsi di istruzione professionalizzante, che in anni recenti hanno prodotto esiti occupazionali significativi (più di 80% di occupati a un anno dal diploma) è dell' 1,7%. Dietro questi due dati, apparentemente poco significativi, si nascondono invece almeno tre questioni molto rilevanti.

La prima questione riguarda da vicino l' attrattività di alcune scelte formative, in rapporto alle quali, tanto i giovani quanto le famiglie, si pongono ancora con un certo distacco, faticando ad allontanarsi da modelli culturali e sociali che ancora tendono a collocare i percorsi tecnici e professionalizzanti in una posizione ancillare rispetto a percorsi di studio liceali (in caso

⁶ Vedi nota 5

⁷ Vedi nota 4

⁸ Lo strumento di rilevazione utilizzato in questa sperimentazione riprende in parte le dimensioni di analisi inserite nel questionario sviluppato nell' ambito del progetto Ingegneria.POT, che ha previsto la realizzazione di una survey volta ad indagare *modalità, forme, processi ed esperienze* che entrano in gioco nel percorso di orientamento attraverso cui un giovane si avvicina alla scelta di iscriversi ad un corso di laurea in Ingegneria, riflettendo e acquisendo consapevolezza rispetto alle proprie "vocazione", declinate in termini di aspettative, interessi, inclinazioni, ambizioni professionali e condizionamenti socio-culturali che intervengono nel processo decisionale. Per ulteriori approfondimenti si veda: Delle Cave, L., Esposito, L., Ferraro R., Napolitano, S. (2021), *Avvicinarsi alla scelta post-diploma: motivi, punti di riferimento e covazioni*; Delle Cave, L., Esposito, L., Ferraro R., Napolitano, S. (2021), *Il caso emblematico di studio a supporto del processo di orientamento. Report finale*. Cfr. http://www.conferenzaingegneria.it/tipologie-documenti/ingegneria_pot/

di istruzione secondaria) e universitari (in caso di istruzione terziaria). Di certo la questione non è così semplice da dirimere: aspirazioni, desiderio di mobilità sociale ascendente, interessi e ambizioni personali non sempre si incrociano (o per lo meno non del tutto) con le opportunità che il mercato del lavoro offre in un dato territorio e in un certo momento storico. Come noto, la geografia territoriale dei “mercati del lavoro” mostra una distribuzione asimmetrica delle opportunità occupazionali; non solo in termini numerici, ma anche rispetto alle caratteristiche della domanda di lavoro (livelli di professionalità, retribuzione, qualità dei contesti di lavoro, titoli di studio richiesti). La puntualità dei numeri rispetto ai “posti vacanti” (Istat, 2023) che ogni anno restano scoperti stride, dunque, con le scelte individuali e sembra essere sempre più distante rispetto al senso e al significato che le coorti di giovani che si stanno affacciando sul mercato del lavoro attribuiscono al lavoro stesso e al modo in cui la stessa sfera occupazionale viene collocata nel proprio progetto di vita.

La seconda questione attiene alla tendenza, oramai consolidata da qualche anno, che rileva il gap esistente tra le scelte formative e professionali dei giovani e i fabbisogni espressi dalle imprese. Il divario tra il percorso di studio di un giovane e ciò che il mercato del lavoro offre, assume di per sé numerose sfumature: si passa dai casi “estremi” in cui elevate competenze e conoscenze tecnico-scientifiche confluiscono in settori di occupazione dove tale bagaglio risulta del tutto irrilevante, a situazioni diametralmente opposte in cui, ad esempio, si scoprono con “stupore” ambiti professionali del tutto nuovi e che hanno poco in comune con quanto appreso durante il proprio ciclo formativo. Già nel 2017, il disallineamento fra le competenze e conoscenze apprese e il lavoro svolto era significativo. A confermarlo - è stato uno studio realizzato dal Censis per conto dell’Ebitemp: nel 2017, il 26,9% dei giovani italiani occupati riteneva che il lavoro svolto non avesse alcun tipo di connessione con il proprio percorso di studi o di formazione; un ulteriore 22,6% individuava qualche elemento affinità, ma solo marginale. La percezione di un disallineamento tra l’iter di studi e la professione (o la posizione lavorativa) svolta, che presenta, ovviamente, alcune differenze tra diplomati e laureati, è lo iato in cui possono collocarsi politiche di orientamento sempre più mirate ed efficaci.

La terza questione, strettamente collegata alle prime due, segna un punto di rottura rispetto al modo in cui i giovani si avvicinano alla scelta formativa e professionale post-diploma: il binomio che tradizionalmente regolava il tema della scelta formativa e professionale, che rispondeva ad una logica lineare (interessi-lavoro, interessi-percorso formativo, titolo di studio-lavoro...), ha lasciato spazio ad altri elementi che caratterizzano i contesti sociali post-moderni: incertezza, flessibilità, mutevolezza e repentinità. Trattati caratteristici

che contraddistinguono la struttura (e la narrazione) *anche* del mercato del lavoro attuale. Perché, dunque, l'orientamento al lavoro e alla professione è diventato ancora più importante di ieri? A porsi questa domanda era Accornero in un testo del 1999, alla quale lo stesso studioso rispondeva in questo modo: «Perché le immagini del lavoro che ci portiamo dietro, e che tendiamo a vedere con nostalgia come tutte le cose d'una volta, purtroppo non reggono il confronto con i cambiamenti in atto. Anziché rimpiangere quel che ci lasciamo dietro, dobbiamo cercare di capire come e perché i soggetti e i contesti del lavoro evolvono, diversificandosi ben oltre le immagini ereditate dal Novecento. Del resto, passare dal mondo del Lavoro maiuscolo fin qui conosciuto a un universo di lavori comporta delle traversie, ma offre anche delle opportunità» (Accornero, 1999, p.132). Queste condizioni così lucidamente descritte da Accornero hanno di certo accentuato la necessità di un cambio di passo delle politiche di orientamento, anche attraverso nuovi investimenti volti a potenziare azioni a supporto delle giovani generazioni⁹ (e non solo) (Guichard, 2018; Nota & Soresi, 2018, 2020). Detto in altri termini, si è guardato all'orientamento come ad un processo continuo, che accompagna l'individuo lungo tutto il corso della sua vita, che facilita la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale, culturale ed economico all'interno del quale l'individuo si muove; che pone attenzione alle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire con tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e di sostenere le scelte relative (Accordo orientamento permanente approvato in Conferenza Unificata il 20 dicembre 2012).

Tale approccio è maturato nel solco di riflessioni che già a partire dagli anni Settanta proponevano un'idea di orientamento attivo che agisce sull'empowerment dell'individuo e sulla sua capacità di auto-orientarsi lungo tutto il corso della propria vita. Paradigmi di tale concezione di orientamento sono la centralità del soggetto e della responsabilità di scelta, la crucialità degli stadi di vita e delle fasi di transizione, la possibilità di evoluzione e di cambiamento degli interessi e della carriera professionale, l'interdipendenza e auspicata sinergia tra i sistemi di istruzione, formazione, università e lavoro in vista di percorsi di orientamento integrati, individualizzati e capaci di favorire un percorso di apprendimento lifelong (Pombeni, 1996).

⁹ Prendiamo, ad esempio, la tanto discussa categoria dei Neet (giovani che non studiano, non lavorano e non sono in formazione). Si tratta di una categoria su cui le politiche di orientamento, se ben congegnate, possono avere un effetto positivo, contribuendo a ridurre la percentuale di giovani che appare ancora incerta (e spesso scoraggiata) posta dinanzi a scelte formative e professionali. Un bacino di intervento molto ampio; basti pensare che in Italia, nel 2021, i Neet di età tra i 15 e i 29 anni sono stati 2 milioni e 32 mila (23,1%).

Le stesse indicazioni europee (Musset & Kureková, 2018) e nazionali del terzo millennio sottolineano, in modo convinto e documentato, la centralità dell'orientamento di giovani e adulti lungo tutto il percorso di vita come supporto allo sviluppo di percorsi di scelta consapevoli e autonomi in campo formativo, professionale e personale, anche in accordo con la letteratura internazionale di settore (Guichard & Huteau, 2001; Savickas, 2005; Hooley, Sultana & Thomsen, 2018).

Da un lato, infatti, le persone necessitano di un'elevata professionalità e di elevate qualifiche per poter rispondere alle esigenze dell'attuale mercato del lavoro, poiché i continui cambiamenti richiedono competenze professionali, ma anche la capacità ai soggetti di agire con flessibilità e capacità di adattamento. Dall'altro lato, una tale trasformazione provoca negli individui sensazioni di disorientamento e di smarrimento dei propri tradizionali schemi di pensiero e modi di agire, comportando l'esigenza di ricevere un supporto per acquisire metodi e strumenti per affrontare le numerose transizioni che devono fronteggiare.

Le questioni qui riprese, oramai da tempo al centro di numerosi dibattiti, guardano dunque con crescente interesse al rafforzamento delle politiche di orientamento da utilizzare come una possibile leva su cui agire *anche* per anticipare fenomeni di mismatch tra il per percorso di studio intrapreso e le opportunità offerte dal mercato del lavoro.

L'orientamento si presenta come una dimensione trasversale e indispensabile ai fini dell'apprendimento permanente, capace di incidere sulla progettualità e l'occupabilità della persona e sui fattori di cambiamento economico e sociale. Migliora l'efficienza e l'efficacia dei sistemi di istruzione, formazione e lavoro attraverso la sua azione di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica, attraverso il potenziamento dell'incontro tra domanda e offerta di competenze favorendo il successo formativo e l'occupabilità (Grimaldi, 2022).

Lo schema riportato in Tabella 1 sintetizza i principali aspetti che, in un certo senso, rappresentano delle pre-condizioni necessarie affinché le politiche di orientamento risultino efficaci ed efficienti.

Tab. 1 – Condizioni a supporto dello sviluppo di politiche di orientamento

Risorse pubbliche e strutture	Il finanziamento di interventi da parte dello Stato è indispensabile, così come è importante avere strutture sia pubbliche (come nel caso degli istituti scolastici) che private in cui operano persone che sappiano identificare le competenze degli studenti o dei lavoratori, che siano informate sulle dinamiche del mercato del lavoro, in modo da orientare al meglio il giovane sulle opportunità formative o lavorative maggiormente in linea con il proprio profilo.
Anticipazione dei percorsi di orientamento	Le esperienze raccolte all'estero raccontano di paesi (come quelli scandinavi) che anticipano molto la fase di orientamento, introdotta già nei cicli d'istruzione secondaria di I grado (scuola media)
Integrazione dei servizi	Bisognerebbe che i servizi scolastici e i servizi che sono offerti al di fuori delle scuole si integrino in modo da funzionare insieme, perché il giovane non può distinguere la buona fonte di informazione. Deve avere la possibilità di accedere ad un pacchetto integrato di politiche pubbliche.
Coinvolgimento delle famiglie	Il nucleo familiare resta per il giovane un punto di riferimento basilare nel percorso di orientamento. Il coinvolgimento dei genitori è necessario per accrescere la consapevolezza della scelta, approcciandola in maniera condivisa.

La sperimentazione descritta in questo capitolo offre diversi spunti di riflessione: una “pratica” da far confluire all’interno di un più ampio modello di orientamento che accompagni i giovani nella scelta post-diploma. Sicuramente forme di orientamento che tendono ad aumentare il livello di informazione e di consapevolezza possono avere un effetto positivo nel rendere le scelte e la stessa crescita degli studenti più coerenti. I modelli di riferimento sono, tuttavia, differenti. Alcuni esaltano la relazione *one-to-one*, come accade ad esempio in molte scuole dove psicologici ed esperti ascoltano le esigenze dei ragazzi, li consigliano nelle scelte e li aiutano a comprendersi meglio. Altri modelli mirano, invece, a fornire servizi differenti, basati sul trasferimento di informazioni ed esperienze necessarie affinché gli studenti siano in grado di scegliere con maggiore chiarezza quale indirizzo dare alla propria carriera formativa e professionale.

Per quanto non si sia ancora in grado di misurare in maniera puntuale l’impatto che le politiche di orientamento hanno sull’inserimento occupazionale di un giovane, nell’ambito di questa esperienza si è scelto di partire da una rilevazione dei fabbisogni orientativi dei giovani, apparsa un (pri-

mo) passaggio quasi “obbligato” per calibrare le azioni e i contenuti da sviluppare nell’ambito del PCTO e poter poi costruire un percorso di orientamento che accompagnasse i giovani verso una scelta oculata, consapevole e che li mettesse nelle condizioni di saper ben incrociare le opportunità che ci si pone davanti con le proprie aspirazioni e i propri interessi.

Tab. 2 – Questionario: dimensioni per fasi del follow-up

Fase I	Fase II (6-8 mesi dopo)	Fase III (12-18 mesi dopo)
<ul style="list-style-type: none"> - Informazioni socio- anagrafiche - Condizione familiare - Orientamento - Scelta universitaria - Canali informativi - Aspettative 	<ul style="list-style-type: none"> - Conferma della scelta - Livello di soddisfazione - Problematiche/ ripensamenti - Motivazioni 	<ul style="list-style-type: none"> - Valutazione del percorso - Eventuali cambiamenti/ abbandoni/ ripensamenti delle scelte fatte

3. Metodologia e strumenti

Dal punto di vista metodologico, è stato individuato un gruppo “target” di studenti, seguiti lungo un arco temporale che va dalla chiusura del ciclo di studi superiori (V anno) fino ai 12-18 mesi successivi. Lungo questo periodo, la rilevazione dei fabbisogni è stata realizzata in tre fasi ben distinte: fase 1 “La scelta post-diploma”; fase 2 “L’approccio con il mondo universitario”; fase 3 “gli sviluppi del percorso”.

In ciascuna delle tre fasi è stato somministrato un questionario on-line (in modalità auto-compilata) che indaga – a seconda della specifica fase di riferimento – diverse dimensioni chiave/ambiti tematici (Tab. 2).

Le varie sezioni del questionario contengono diverse domande che alternano prevalentemente due tipologie di risposte: a risposta multipla e l’utilizzo di scale di misurazione che danno contezza del peso che ciascuna modalità di risposta ha per l’intervistato. Alcune domande, infine, sono state lasciate in modalità “aperta” per non vincolare la risposta degli studenti a delle categorie predefinite, che avrebbero potuto limitare il campo semantico della domanda, perdendo possibili informazioni utili ad esplorare più a fondo diversi aspetti del processo di avvicinamento alla scelta (Amaturo, Caputo, Sommonte, 2012).

Il questionario (on-line) è stato promosso all’interno dell’Istituto attra-

verso canali digitali e mediante comunicazioni in presenza rivolte agli studenti delle classi V. La natura sperimentale e conoscitiva dell'indagine, volta principalmente ad individuare elementi centrali nel processo di orientamento degli studenti, utili poi a ragionare sulla definizione di modello di intervento di più ampio respiro, ha coinvolto tutti gli studenti delle classi V, che rappresentano la popolazione di riferimento oggetto della rilevazione.

La compilazione del questionario, in modalità auto-somministrata, è avvenuta attraverso adesione spontanea degli studenti, e la numerosità del gruppo target (in tutte e 3 le fasi del follow-up) è in parte dipesa dalla visibilità che è stata data all'indagine, in parte dall'interesse mostrato dagli studenti per i temi affrontati.

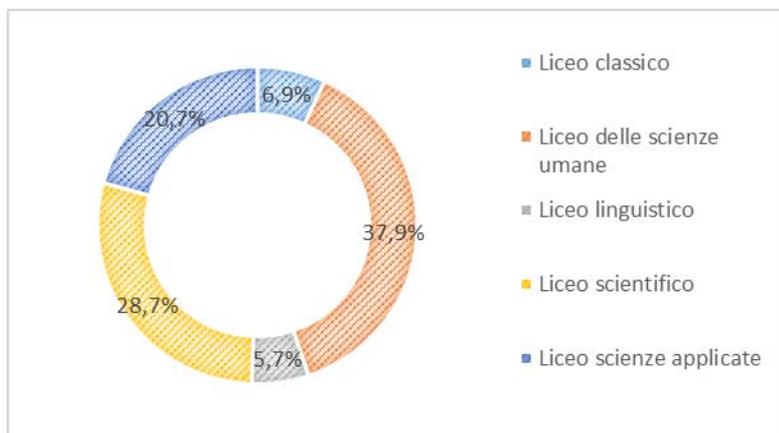
In ragione di ciò, sebbene ci sia una graduale diminuzione dei partecipanti alla rilevazione nel passaggio da una fase all'altra, i risultati della stessa offrono interessanti indicazioni rispetto al rapporto tra giovani ed orientamento alla scelta.

4. Follow-up studenti: principali indicazioni

Nell'ambito del progetto Ricerchi-Amo, la rilevazione dei fabbisogni orientativi è stata sperimentata nel Liceo d'Ischia, coinvolgendo gli studenti delle classi V in uscita dall'Istituto (a.s. 2020-2021) e già impegnati in un percorso di orientamento sui possibili sbocchi formativi e professionali post-diploma. Il questionario è stato lanciato nel mese di luglio del 2020, attraverso l'invio di e-mail a tutti gli studenti del V anno.

Hanno risposto al questionario 88 studenti, che rappresentano il gruppo "target" successivamente coinvolto nella fase 2 e fase 3 del follow-up. Si tratta di un gruppo composto in prevalenza da donne (67,8%), in gran parte iscritti al liceo delle scienze umane (37,9%), al liceo scientifico (28,7%) e al liceo classico (20,7%) (Grafico 1).

Graf. 1 - Indirizzo di studio rispondenti



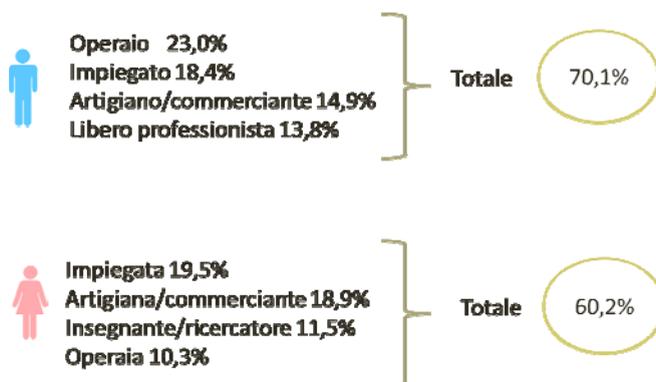
Questa breve descrizione del gruppo target introduce alla prima dimensione analizzata – le caratteristiche della famiglia di origine – con particolare riferimento a 2 variabili: il titolo di studio e la condizione occupazionale dei genitori. Come mostra la tabella 1, il livello di istruzione dei genitori è medio: il 47% dei padri e il 65% delle madri sono in possesso del diploma superiore. La percentuale di laureati oscilla tra l'8% (padre) e l'11,5% (madre). Sul fronte lavoro, il 50% dei rispondenti proviene da famiglie in cui entrambi i genitori sono occupati. Il restante 50% delle famiglie ricalca, invece, un modello piuttosto tradizionale, con una chiara e netta ripartizione dei ruoli all'interno del nucleo, in cui la dimensione lavorativa attiene prevalentemente alla figura genitoriale del padre, mentre il lavoro di cura è appannaggio della madre.

Tab. 3 – Titolo di studio padre e madre

	Padre	Madre
Elementare	8,0%	1,1%
Scuola Media Inferiore	33,3%	20,7%
Scuola Media Superiore	47,1%	64,4%
Università	8,0%	11,5%
Post-laurea (master, dottorato...)	3,4%	2,3%

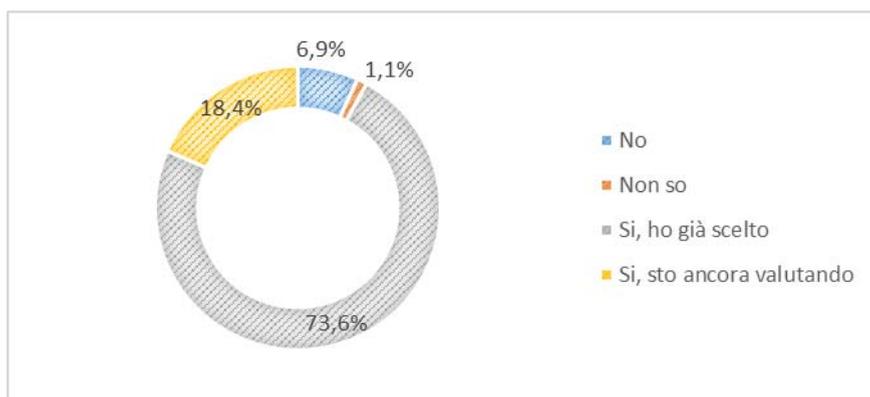
Entrando nel merito delle professioni svolte, le più ricorrenti rientrano nell'area del lavoro impiegatizio e operaio, che interessa circa il 40% delle madri e oltre il 40% dei padri (figura 1).

Fig. 1 – Professioni dei genitori più ricorrenti



Al momento della compilazione del questionario, oltre il 90% degli studenti ha dichiarato che avrebbe intrapreso un percorso di studi universitario. Tra questi, l'ampia maggioranza (73,6%) aveva già scelto il corso di laurea al quale iscriversi. Solo il 7% circa degli studenti ha dichiarato l'intenzione di mettersi prontamente alla ricerca di un lavoro (grafico 2).

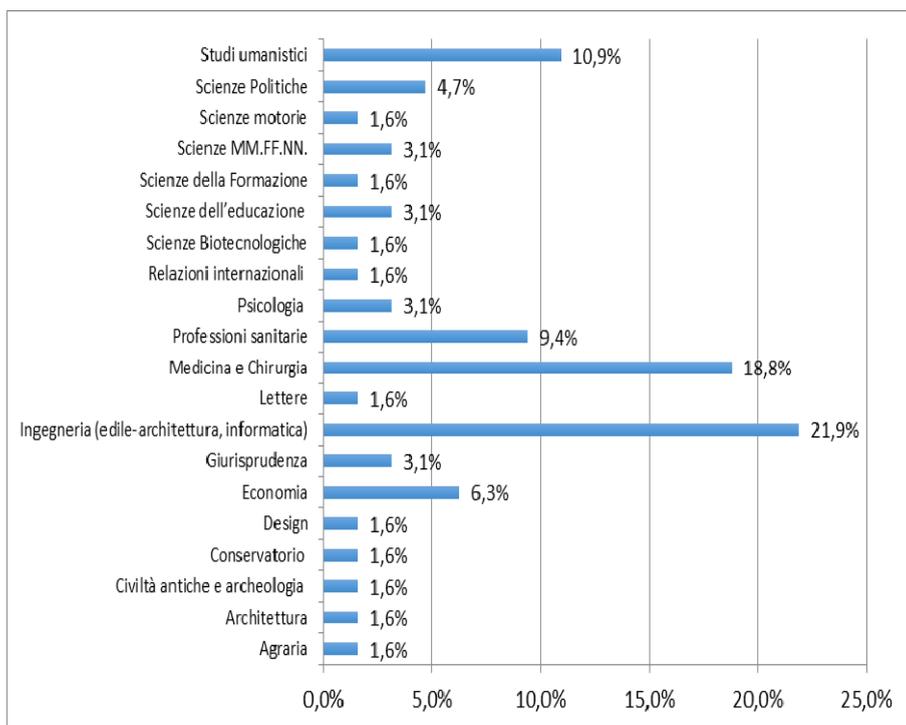
Graf. 2 - Indirizzo di studio rispondenti



Focalizzando l'attenzione sul gruppo di studenti che ha dichiarato di aver già scelto il CdL a cui iscriversi, il grafico 3 mostra i percorsi di studio più ricorrenti. Essi riguardano l'area delle discipline *ingegneristiche, medicina e chirurgia, studi umanistici e professioni sanitarie* (grafico 3). Vista la composizione del gruppo target, rispetto agli indirizzi di studio di provenienza, mentre per gran parte degli studenti è possibile ipotizzare una stretta correlazione tra l'indirizzo liceale concluso e la scelta del corso di laurea

(ad esempio il passaggio dal liceo scientifico ad ingegneria), è altrettanto plausibile che una parte di studenti in uscita da indirizzi liceali “umanistici” abbia poi scelto di continuare il proprio percorso di studi iscrivendosi ad un corso di laurea in ingegneria o medicina e chirurgia. Rientrano all’interno di questo scenario diversi studenti che hanno dichiarato l’intenzione di iscriversi all’università, ma allo stesso tempo dichiarano di non avere ancora le idee chiare su quale corso di laurea scegliere. Si trovano in questa fase di incertezza il 18% degli studenti raggiunti nella fase 1 del follow-up.

Graf. 3 – Corsi di laurea scelti dagli studenti

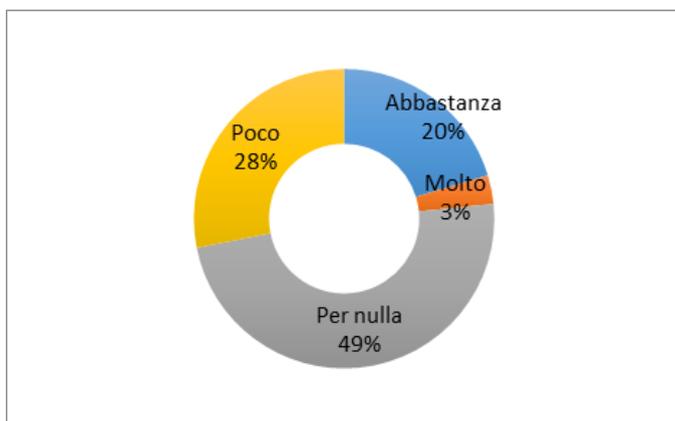


Per l’ampia parte degli studenti le prospettive sono chiare. Il ciclo di studi universitario che si intende aprire intercetta, anzitutto, l’inclinazione per le materie di studio proposte. Infatti, oltre il 50% dei giovani indica come motivo prevalente nella scelta la “inclinazione per le materie di studio”; gli altri motivi prevalenti riguardano l’interesse per gli “sbocchi professionali in uscita” (43,2%) e la realizzazione delle proprie “ambizioni personali” (23,4%). Dietro queste risposte è evidente una doppia dinamica: da un lato, è chiaro lo sforzo dei giovani di pensarsi in una prospettiva pro-

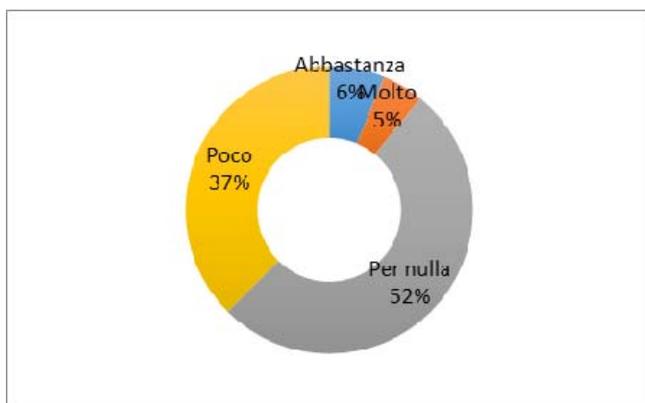
fessionale, definire traiettorie di crescita formativa e personale per “essere pronti per il futuro”, interrogandosi su quale sia il percorso formativo maggiormente in linea con l’idea della professione che vorrebbero svolgere (Parrish, 2016). Dall’altro, è necessario evitare che i giovani si avvicinino alla scelta post-diploma legando le riflessioni fatte sugli sbocchi professionali del percorso di studi universitario a stereotipi che, nell’immaginario collettivo, ancora caratterizzano quella data professione (Martens, Lacerda, Belfort & de Freitas, 2016). Si apre, dunque, il tema della riflessività della scelta e di come il giovane arrivi a prenderla anche attraverso un confronto con interlocutori esperti. Questo punto è stato oggetto di approfondimento nel corso della rilevazione dei fabbisogni orientativi. È stato, infatti, chiesto agli studenti con quali persone si fossero più frequentemente confrontati per discutere e sciogliere dubbi, incertezze legati alla scelta post-diploma. Le risposte raccolte sono piuttosto chiare: genitori e amici non sembrano aver condizionato la scelta.

Il confronto con loro c’è stato ed è stato anche frequente, ma non determinante.

Graf. 4 – Influenza dei genitori sulla scelta

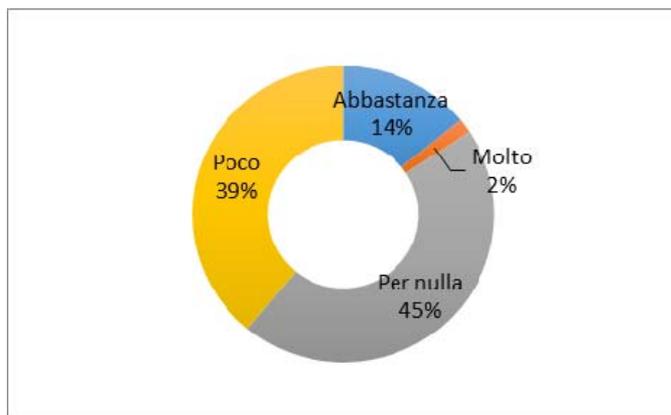


Graf. 5 – Influenza degli amici sulla scelta

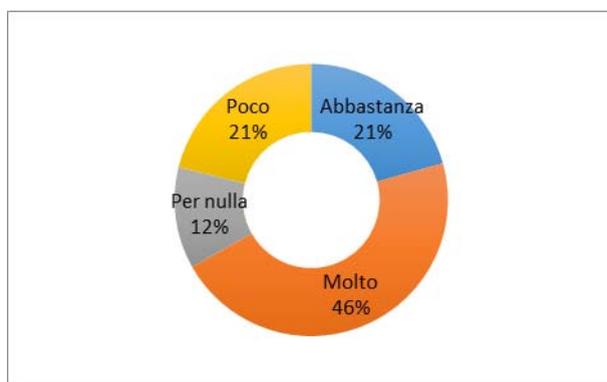


Diverso, invece, è il ruolo che gli studenti attribuiscono a docenti ed orientatori esperti. Per entrambi crescono le percentuali di giovani che dichiarano un coinvolgimento di tali figure più intenso e “condizionante” nel processo di avvicinamento alla scelta. E ciò vale in particolar modo per gli orientatori, a testimonianza del fatto che le azioni orientative già proposte dall’Istituto hanno avuto un effetto positivo nell’accompagnare gli studenti verso una scelta più consapevole.

Graf. 6 – Influenza dei docenti sulla scelta



Graf. 7 – Influenza degli orientatori sulla scelta



Una scelta che poggia su un confronto continuo (e spesso diretto) con interlocutori esperti e che si arricchisce anche di una raccolta autonoma di informazioni da parte degli studenti. Siti web delle Università e i siti web specializzati rappresentano i canali/strumenti per la raccolta di informazioni più utilizzati dagli intervistati. Strumenti oramai consolidati e su cui gli Atenei, così come soggetti privati che operano nel campo dell’Orientamento, continuano a investire con l’obiettivo di arricchire ulteriormente un’offerta informativa che supporti gli studenti, insieme all’utilizzo di altri strumenti, nel percorso di scelta. Accanto alla dimensione “virtuale” e “immateriale” dei canali/strumenti informativi prioritariamente adoperati dai giovani, troviamo una quota significativa di studenti che ha preso parte a Open Day e a Saloni di orientamento, organizzati dagli Atenei per far conoscere la propria offerta formativa. Meno rilevante, rispetto a quanto forse si potesse immaginare, è l’uso dei social network, ritenuti evidentemente canali poco utili nella ricerca di informazioni inerenti alla sfera dell’orientamento universitario.

La fase 1 del follow-up ci restituisce, dunque, una fotografia del gruppo target piuttosto nitida: gli 88 studenti che hanno risposto al questionario hanno dichiarato di avere le idee chiare rispetto al proprio futuro formativo e professionale. L’Università rappresenta per gran parte del gruppo il punto di riferimento post-diploma, in linea con quanto ci si sarebbe potuto attendere da un gruppo di studenti in uscita da percorsi liceali e mostra una certa coerenza tra l’indirizzo liceale di provenienza e il corso di laurea individuato per il prosieguo degli studi. Una coerenza che, almeno in questa prima fase della sperimentazione, ci dà una interessante indicazione su come gli studenti si accingono a intraprendere un percorso universitario che sia in linea con la professione che immaginano di fare. Un percorso che richiama

in campo un processo di *questioning* riflessivo, *future-oriented* e che porta a esplorare ciò che può essere immaginato del futuro stesso (Burke, 2009).

La fase 2 del follow-up conferma queste considerazioni. Sebbene ci sia stato un tasso di caduta nelle risposte¹⁰, i dati raccolti con la somministrazione del secondo questionario (lanciato ad aprile del 2022) mostrano una significativa coerenza rispetto alle indicazioni della fase 1: Il 93,5% degli studenti ha intrapreso un percorso di studi universitario, in buona parte iscrivendosi all'Università degli Studi di Napoli Federico II (43,3%). Il ramo ingegneristico si conferma come ambito di studio prioritario. Oltre il 66% dei giovani ha confermato di aver concluso gli studi liceali con le idee già piuttosto chiare sul percorso di studi da intraprendere una volta conseguito il diploma; tra questi, il 95% dei rispondenti ha poi confermato questa scelta. I pochi studenti che hanno cambiato il proprio progetto formativo lo hanno fatto perché hanno dichiarato di non aver superato il test di ingresso al corso di laurea individuato. Viene confermato il motivo principale che ha guidato la scelta nella fase 1: la prospettiva di inserirsi rapidamente nel mondo del lavoro. La relazione tra questo motivo e la scelta di iscriversi ad un corso di laurea in ingegneria è molto significativa. Non solo. A distanza di 1 anno dall'avvio del percorso di studi universitario, l'86,7% dei rispondenti si dichiara convinto della strada intrapresa. Gli interessi e le attitudini su cui erano stati chiamati a riflettere nel percorso di orientamento hanno trovato riscontro nella valutazione espressa sulla scelta fatta. Solo 4 studenti si sono dichiarati "dubbiosi", poco stimolanti le materie di studio¹¹. Infine, invitati a guardare a ritroso sul percorso di orientamento svolto in uscita dal liceo, gli studenti hanno messo in evidenza alcuni aspetti e argomenti che sarebbe stato utile, secondo loro, approfondire: oltre il 45% dei giovani pensa, ad esempio, che il metodo di studio e lo "stile di vita" universitario meriterebbero di essere trattati con maggiore attenzione poiché il passaggio dai banchi del liceo a quelli universitari può creare difficoltà inaspettate e condizionare l'avvio del nuovo ciclo di studi. Nel complesso, la fase 2 del follow-up rafforza l'idea che il percorso di orientamento in uscita dalle scuole superiori abbia soddisfatto i fabbisogni orientativi degli studenti, mostrando come l'Istituto sia stato in grado di avviare un processo di orientamento che guidi gli studenti e le studentesse nel loro percorso in divenire, prevedendo bisogni emergenti e promuovendo la capacità dei giovani di conoscere se stessi e costruire un percorso in uscita dal liceo coerente con aspettative, interessi e ambizioni personali.

¹⁰ Nella fase 2 sono stati contattati tutti gli studenti del gruppo target (n. 88). Hanno risposto al questionario 45 studenti.

¹¹ Su 4, 2 giovani hanno dichiarato che avrebbero cambiato corso di laurea, passando da "Lingue" a "Scienze e tecniche psicologiche".

Per la fase 3 del follow-up, svolta dopo circa 2 anni dalla chiusura del ciclo di studi superiore, sono stati ricontattati tutti gli studenti della fase 2 (n. 45). Solo 29 hanno risposto al questionario. La quasi totalità dei rispondenti continua a frequentare il corso di laurea al quale si è iscritta non appena conseguito il diploma, come già indicato durante la fase 1 del follow-up. L'idea che avevano maturato allora ed esplicitato attraverso un percorso di orientamento mostra coerenza e consapevolezza della scelta e soprattutto conferma l'importanza, oltre che delle competenze e conoscenze acquisite a scuola, anche delle soft skill (soprattutto "resistenza allo stress" e "capacità di adattamento") in un percorso di graduale avvicinamento al mondo universitario.

5. Trasversalità ed esportabilità: alcune ipotesi

La sperimentazione condotta con gli studenti e le studentesse del Liceo di Ischia lascia intravedere la presenza di un percorso di transizione tra scuola e università attraverso il quale i soggetti vengono supportati nella definizione delle traiettorie di crescita personale e professionale, introdotti in un percorso di graduale avvicinamento alla scelta, fatto di confronti con orientatori esperti, di momenti in cui si avviano processi di apprendimento riflessivi, centrati sul sé e sul modo in cui i giovani si proiettano nel proprio futuro formativo e professionale. La rilevazione dei fabbisogni orientativi si colloca su questo sfondo e sull'idea che attraverso un gruppo di controllo si potesse avviare una sorta di "monitoraggio" delle scelte, individuare discrepanze e cambiamenti tra il *prima* (in uscita dal Liceo) e il *dopo* (a distanza di 12-18 mesi dall'iscrizione all'Università). E ciò con il fine ultimo di migliorare e affinare la valenza orientativa di strumenti e metodologie già in uso, definire, sulla base dei fabbisogni emersi, nuovi schemi di intervento per sviluppare proposte pratiche utili a costruire gli scenari formativi e professionali coerenti con ambizioni e interessi degli studenti.

Gli esiti del follow-up offrono spunti interessanti in tal senso: la scelta universitaria è correlata all'interesse per le discipline proposte dal nuovo ciclo di studi individuato. Piuttosto evidente è il peso del prestigio sociale della professione in uscita dal percorso universitario scelto. Lo status sociale ed economico che si associa alle professioni mediche e ingegneristiche ha una forte valenza nell'immaginario collettivo dei giovani.

Queste opinioni non sono spesso correlate ad una conoscenza di quanto il mondo delle professioni stia cambiando e di come professioni "tradizionali" possano evolvere e trasformarsi nel tempo. Per quanto la famiglia non risulti incidere nelle scelte dei giovani, va approfondito il nesso che pres-

sioni culturali e aspettative di mobilità sociale possano condizionare (anche indirettamente) le scelte di giovani.

In questo quadro, l'esperienza del Liceo Buchner di Ischia potrebbe dare il via ad una serie di PCTO che si pongano molteplici obiettivi orientativi allo stesso tempo, ad una moltiplicazione di strumenti di orientamento utilizzabili dai docenti nelle proprie classi per sollecitare dei momenti di riflessione e sollecitare l'emergere delle vocazioni degli studenti.

In particolare, l'introduzione del follow-up delle scelte degli studenti nelle scuole potrebbe garantire una progettazione di Istituto sempre più aderente ai bisogni della platea e la possibilità di correggere il tiro laddove necessario, se non addirittura dar vita a ipotesi di collaborazione scuola-università che vadano nel senso di supportare gli studenti universitari a rischio di dispersione prima che si disperdano davvero.

L'esperienza trascorsa e quella in corso suggeriscono di rendere più efficace il progetto garantendo che il questionario sia compilato da tutti gli studenti dell'istituto, nessuno escluso, grazie alla collaborazione dei coordinatori di classe e non solo dei referenti di orientamento o ancora grazie al fatto di renderlo propedeutico a qualche fase relativa all'esame di stato, per i diplomandi; per quanto riguarda il follow-up di certo l'esperienza suggerisce di raccogliere numeri di telefono e mail personali e non far riferimento alle mail istituzionali che dopo il diploma non vengono più lette da tutti gli studenti.

L'ipotesi per il futuro, vista la collaborazione col dipartimento di Scienze Sociali dovuta al progetto SFORA, è quella di stipulare una convenzione tra il Liceo Buchner e il Dipartimento di Scienze Sociali per ottenere una supervisione metodologica sul progetto che garantisca risposte sempre più articolate e illuminanti tali da poter ottimizzare i processi orientativi di Istituto.

Suggerimenti per il futuro sono relative alla trasversalità del format descritto che potrebbe essere immaginato come un PCTO utile a qualsiasi indirizzo di studi con una quota ridotta di ore sull'introduzione alla ricerca sociale e una finalizzazione all'esplorazione di qualsiasi profilo professionale attraverso interviste che garantiscano agli studenti la sperimentazione della proattività, della elaborazione delle informazioni, dell'organizzazione delle informazioni e della riflessività.

Auspicabile potrebbe essere anche la collaborazione tra due Dipartimenti di uno stesso ateneo: il dipartimento di Scienze Sociali in accordo, ad esempio, con quello di Medicina e professioni sanitarie sarebbe il tandem perfetto ad esempio per la prima edizione descritta.

Nell'ambito delle azioni del PNRR, potrebbe essere sperimentabile un format che prenda spunto da questa ipotesi.

Riferimenti bibliografici

Accornero, A. (1999). *Perché l'orientamento al lavoro è ancora più importante di ieri.*, Bologna, il Mulino, pp. 132-141.

Amaturo E., Caputo A. Sommonte G. (2012), Interrogare nell'approccio standard: l'inchiesta campionaria. In Amaturo E., *Metodologia della Ricerca Sociale*, UTET Università, Milano.

Burke, D. (2009). Strategies for using feedback students bring to higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), pp. 41-50.

Di Palma, T., Striano, M., Ragozini, G., & Grimaldi, A. (2019). Giovani e mercato del lavoro: Orientamento, supporto, intervento nell'ambito dell'occupabilità. *Giovani e mercato del lavoro*, 1-158.

Guichard, J. (2018). Life Design Interventions and the Issue of Work. In V. Cohen Scali, J. P. Pouyaud, M., Drabik Podgorna, G., Aisenson, J. L Bernaud, J.V Guichard, (Eds.), *Interventions in Career Design and Education: Transformation for Sustainable Development and Decent Work*. Paris, Springer, Cham, pp. 15-28.

Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris: Dunod.

Hooley, T., Sultana, R. G., & Thomsen, R. (2018). *Career Guidance for Emancipation: Reclaiming Justice for the Multitude*. London: Routledge.

Istat (2023), *Posti vacanti nelle imprese dell'industria e dei servizi – Stime preliminari IV trimestre 2022*.

Martens, C. D. P., Lacerda, F. M., Belfort, A. C., & de Freitas, H. M. R. (2016). Research on entrepreneurial orientation: current status and future agenda. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 22(4), 556-583.

Musset, P. & Kurekova, L.M. (2018). Working it out. Career Guidance and Employer Engagement. *OECD Education Working paper No. 175*, doi: <http://doi.org/10.1787/51c9d18d-en>

Nota, L., & Soresi, S. (Eds.). (2018). *Counseling and Coaching in Times of Crisis and Transitions: From Research to Practice*. Abingdon, Oxford: Routledge.

Nota, L., & Soresi S. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale. Modelli, strumenti e buone pratiche*, Bologna, Il Mulino.

Parrish, D. R. (2016). Principles and a model for advancing future-oriented and student-focused teaching and learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 228, pp. 311-315.

Pombeni, M. L. (1996). *Orientamento... scelta post-obbligo*, Bologna, Akiropita.

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting theory and research work*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, pp. 42-70.

Gli Autori

Enrica Amato è Professore ordinario di Sociologia presso il Dipartimento di Scienze Sociali dell'Università degli Studi di Napoli Federico II, dove insegna Metodologia della ricerca sociale ed Epistemologia critica; è coordinatrice del Dottorato in Scienze Sociali e Statistiche. È attualmente coinvolta nel coordinamento di diverse unità di ricerca afferenti a progetti competitivi a carattere locale, nazionale e internazionale. I suoi interessi di ricerca si sono sempre concentrati nel campo della metodologia delle scienze umane e sociali; nell'ultimo periodo ha ripreso gli studi sulla comunicazione concentrando la sua ricerca e produzione scientifica sull'analisi dell'ambiente digitale, sui *big data* e i *big corpora*, sulla *data science* e la *data literacy*.

Annalisa Buffardi è prima ricercatrice INDIRE, è docente di Sociologia digitale e Internet Studies all'Università degli Studi di Foggia-IUL e di Metodologie e tecniche della comunicazione all'Accademia di Belle Arti di Napoli. Tra le sue pubblicazioni: *Futuri possibili. Formazione, innovazione, culture digitali* (Milano, 2020), *Il Sapere digitale. Pensiero ipertestuale e conoscenza connettiva* (con D. de Kerkhove; Napoli, 2011).

Amalia Caputo è professoressa associata in Metodologia della ricerca sociale presso il Dipartimento di Scienze Sociali dell'Università degli Studi di Napoli Federico II dove insegna Tecniche di Ricerca Sociale e Analisi dei Trend dei Media Digitali. Dal 2015 al 2022 è stata membro del Consiglio Direttivo dell'Associazione Sociologica Italiana AIS (sezione Metodologia); è parte del Comitato Scientifico dell'Osservatorio Universitario sul Turismo e dell'Osservatorio LGBT+; dal 2003 è responsabile delle attività di ricerca dell'Osservatorio Giovani e dal 2007 è delegata all'Orientamento in ingresso per conto dell'Ateneo Federico II. I suoi principali interessi di ricerca riguardano le politiche giovanili (in particolare politiche educative e legate al genere) e le questioni metodologiche.

Luigi delle Cave è Ph.D. in Sociologia e Ricerca sociale presso il Dipartimento di Scienze Sociali dell'Università degli Studi di Napoli Federico II. Attualmente lavo-

ra come esperto nel campo delle politiche attive del lavoro presso Anpal Servizi. Tra le sue pubblicazioni: *Reti resilienti: il Terzo settore nel nuovo welfare territoriali* (2020); *Comunità resilienti e qualità della vita: il caso del Centro Storico di Napoli*, in *Sociologia Urbana e Rurale* (2021).

Dario De Notaris, PhD in Sociologia e ricerca sociale, si occupa da più di quindici anni della relazione tra giovani e nuove tecnologie. Come membro del comitato scientifico dell'Osservatorio Giovani, studia il ruolo dei social media nei processi di socializzazione e di costruzione delle identità individuali e collettive. È docente di Social Media Management presso il Dipartimento di Scienze Sociali (Federico II) e di Webtv e Culture digitali presso l'Accademia di Belle Arti di Napoli. Si occupa inoltre di tecnologie didattiche per l'insegnamento e l'apprendimento per il Life Long Learning: in qualità di assegnista di ricerca e consulente per il Centro Federica WebLearning (Federica.eu / Federico II) ha coordinato la progettazione e la produzione di più di 300 MOOC (Massive Open Online Courses) sul piano nazionale e internazionale, con particolare attenzione ai percorsi didattici innovativi.

Lucia Esposito è formatrice, consulente di orientamento e Coach. Laureata in Sociologia all'Università Federico II di Napoli svolge attività di orientamento scolastico e universitario da oltre 20 anni fornendo consulenza in ambito di progettazione, ricerca e intervento a scuole, università ed enti del terzo settore; in ambito aziendale opera come soft skill trainer per il benessere aziendale.

Lucia Fortini (Ph.D.) è Assessore Regionale all'Istruzione, Politiche Sociali, e Giovanili della Regione Campania. Ha insegnato Metodologie e Tecniche del Servizio Sociale presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II ed è stata *Chercheur invité* presso il *Groupe d'Etude des Méthodes de l'Analyse Sociologique de la Sorbonne* e *Visiting professor* presso università europee nel quadro del programma Erasmus+. Nelle sue ricerche ha esplorato la dimensione sociologica dei procedimenti amministrativi e delle politiche di welfare, di istruzione e di sicurezza. Tra i suoi volumi *One region, many disadvantages: education policies and labour market in Campania*; *Lifelong learning policies: the legal and institutional dimension*; *Mutamenti globali e Diritto alla sicurezza. La costruzione della leadership militare nei contesti democratici*. Attualmente insegna *Mixed methods for research on new welfare* presso il Dottorato in *Management* dell'Università degli Studi di Napoli Federico II.

Anna Grimaldi, PhD in Psicologia, dirigente di ricerca, è responsabile della struttura di ricerca Inclusion Sociale e presidente del CUG dell'INAPP (Ente pubblico di ricerca-ex Isfol). Durante il suo percorso lavorativo si è occupata di analisi di politiche sociali con particolare riferimento alle politiche di orientamento e per l'occupabilità. Ha messo a punto validato e sperimentato modelli e strumenti innovativi di orientamento per una migliore inclusione formativa e sociale e ha sviluppato modelli di competenza per l'occupabilità. È autrice di oltre 200 pubblicazioni tra monografie e articoli su riviste scientifiche.

Donatella Poliandri, PhD, è prima ricercatrice e responsabile dell'Area di ricerca "Innovazione e Sviluppo" presso l'INVALSI e del Progetto Pon Valu.E. Attualmente coordina le attività di ricerca e sperimentazione connesse al Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) ed è Principal Investigator di un progetto PRIN sull'Alternanza scuola-lavoro (Bando 2017, Settore SH3). Si occupa di: metodologia della ricerca sociale e valutativa, valutazione delle scuole, processi di insegnamento/apprendimento, disuguaglianze educative. È segretaria del Consiglio Scientifico dell'Associazione Italiana di Sociologia, sezione Educazione.

Miriam Di Lisio è dottoranda in Scienze Sociali e Statistiche presso il Dipartimento di Scienze Sociali dell'Università Federico II di Napoli dove ha conseguito la laurea magistrale in "Comunicazione pubblica, sociale e politica"; collabora al Master in "Direzione, Gestione e Coordinamento delle Strutture Sanitarie e Sociali" presso la stessa istituzione. I suoi interessi di ricerca riguardano principalmente le questioni metodologiche e lo studio della sociologia della scienza e della psicologia sociale.

Rosa Sorrentino è dottoranda di ricerca in Scienze Sociali e Statistiche presso il Dipartimento di Scienze Sociali dell'Università di Napoli "Federico II". È ricercatrice junior dei progetti Norisc-19 e SFoRA; coopera con la Fondazione Po.l.is della Regione Campania sull'analisi delle politiche pubbliche e del ruolo dei Centri antiviolenza a tutela delle donne vittime di violenza maschile e dei loro figli minori. I suoi interessi di studio includono la metodologia nelle scienze sociali, le questioni femminili e di genere, l'analisi della violenza contro le donne, le politiche sociali, la governance multilivello e il ruolo del Terzo settore.

Giuseppe Gargiulo è Ph.D in Scienze Sociali e Statistiche presso il Dipartimento di Scienze Sociali dell'Università di Napoli "Federico II"; presso lo stesso Dipartimento è assegnista di ricerca in Sociologia dei processi economici e del lavoro presso il Dipartimento di Scienze Sociali dell'Università degli Studi di Napoli Federico II. Pubblicazioni recenti: *Infanzia e povertà educativa nel PNRR: le distanze tra le politiche pubbliche e la ricerca scientifica nell'implementazione di interventi sociali* (con Berritto A., 2022); *Cosa farò da grande? Progetti, aspirazioni e prospettive degli studenti con background migratorio a Napoli* (con Orientale Caputo G., Buonomo A., 2021); *Politiche migratorie, processi di inclusione e pratiche di cittadinanza* (con Gatti R. e Russo A., 2021).

FrancoAngeli

a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.

FrancoAngeli



torrossa
Online Digital Library

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835154129

La *scelta del futuro*, che sia di un'occupazione o di un percorso di studi universitario, è il momento che per un giovane segna l'inizio del passaggio all'età adulta. Per uno studente che si affaccia al diploma rappresenta spesso una fase critica della vita, che il più delle volte lo coglie impreparato e smarrito. Per questo l'orientamento diviene una parte integrante del processo educativo e formativo che supporta i giovani a prendere coscienza di sé e a far fronte in modo consapevole alle scelte che si trovano ad affrontare in particolari fasi di transizione della loro vita. Ma non è esclusivamente una questione che riguarda il singolo. Accompagnare lo studente nel suo progetto personale e professionale significa soprattutto agire su un piano individuale, ma in una prospettiva sociale; significa immaginare una società futura capace di contrastare l'abbandono scolastico e la dispersione universitaria, di limitare la distanza tra scuola e realtà socio-economiche e il *mismatch* tra formazione e lavoro e, quindi, di ridurre il fenomeno dei *Not in Education, Employment or Training*. Ma perché sia efficace è necessario che si configuri come un percorso di cooperazione tra i diversi attori e i diversi mondi che concorrono alla formazione e all'educazione del giovane – scuola, università, famiglia, mondo del lavoro, territorio, istituzioni, aziende; in altre parole, un sistema integrato di orientamento che pone al centro il giovane e le sue attitudini e lo accompagna nell'elaborazione del suo progetto di vita.

Il volume parte da questa convinzione. Alla luce delle direttive europee e della conseguente riforma dell'orientamento contenuta nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, si è sentita la necessità di raccogliere in un unico testo esperienze e punti di vista di studiosi che, con uno sguardo sull'attuale contesto sociale, culturale ed economico, si raccontano da differenti angolazioni, avanzando ipotesi sui possibili percorsi per favorire e agevolare le scelte dei giovani. Esperienze a confronto, dunque, che messe in connessione forniscono un quadro complesso ma coerente della centralità dell'orientamento nella costruzione dei possibili futuri individuali e sociali e offrono indicazioni su procedure di specifiche proposte innovative.

Amalia Caputo è professoressa associata in Metodologia della ricerca sociale presso il Dipartimento di Scienze Sociali dell'Università degli Studi di Napoli Federico II, dove insegna Tecniche di ricerca sociale e Analisi dei trend dei media digitali. È delegata all'Orientamento per conto dell'Ateneo Federico II dal 2007; dal 2015 al 2022 ha fatto parte del Consiglio Direttivo della sezione di Metodologia dell'Associazione Italiana di Sociologia. È coordinatrice delle attività di ricerca dell'Osservatorio Giovani e membro del Comitato Scientifico dell'Osservatorio Universitario sul Turismo e dell'Osservatorio LGBT+. I suoi principali interessi di ricerca riguardano le politiche giovanili (in particolare le politiche educative e legate al genere) e le questioni metodologiche.